

Alix, Christian; Kodron, Christoph

Coopérer, se comprendre, se rencontrer. Reflexions et experiences pour une conception dialogique de l'échange et de la rencontre, pour une approche thématique de la communication interculturelle, pour une coopération entre établissements scolaires de différents pays

Frankfurt am Main : Institut Allemand de Recherche Pédagogique Internationale / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2002, 147 S. - (Documents de travail)



Quellenangabe/ Reference:

Alix, Christian; Kodron, Christoph: Coopérer, se comprendre, se rencontrer. Reflexions et experiences pour une conception dialogique de l'échange et de la rencontre, pour une approche thématique de la communication interculturelle, pour une coopération entre établissements scolaires de différents pays. Frankfurt am Main : Institut Allemand de Recherche Pédagogique Internationale / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2002, 147 S. - (Documents de travail) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-53746 - DOI: 10.25656/01:5374

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-53746>

<https://doi.org/10.25656/01:5374>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

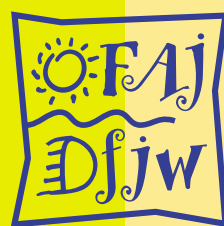

Leibniz-Gemeinschaft

Documents de travail



Coopérer
se comprendre
se rencontrer

Christian Alix /
Christoph Kodron



Deutsch-Französisches Jugendwerk
Office franco-allemand pour la Jeunesse

51, rue de l'Amiral Mouchez, 75013 Paris

Tél. : 01 40 78 18 18

Fax : 01 40 78 18 88

www.ofaj.org

Molkenmarkt 1, 10179 Berlin

Tel: 030 / 288 757 -0

Fax: 030 / 288 757 -88

www.dfjw.org



Deutsch-Französisches Jugendwerk
Office franco-allemand pour la Jeunesse

**Projets
de coopération
scolaire
internationale,
de l'école primaire
au second cycle
de l'enseignement
secondaire :
exemples
franco-allemands**



Coopérer
se comprendre
se rencontrer

Christian Alix /
Christoph Kodron

**Réflexions et
expériences :**

- pour une conception thématique de l'échange et de la rencontre
- pour une approche thématique de la communication interculturelle
- pour une coopération entre établissements scolaires de différents pays

COOPERER SE COMPRENDRE SE RENCONTRER

Christian Alix / Christoph Kodron

Réflexions et expériences

- pour une conception dialogique de l'échange et de la rencontre
- pour une approche thématique de la communication interculturelle
- pour une coopération entre établissements scolaires de différents pays

© Institut Allemand de Recherche Pédagogique Internationale /
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Frankfurt am Main 2002

Graphisme et mise en page : Regine Düvel-Small

Publication et distribution :
Office franco-allemand pour la Jeunesse / Deutsch-Französisches Jugendwerk,
51, rue de l'Amiral-Mouchez
F - 75013 Paris

SOMMAIRE

Introduction	5
• Préface	6
• Avertissement aux lecteurs	8
• Remerciements	9
Présentation générale de la pédagogie de l'échange et de la rencontre	11
• Définitions	12
• Contextes	13
• Dispositif : organisation et principes	14
• Objectifs	18
Les projets	23
• La coopération à distance - l'échange de documents sur toute l'année traitant d'un thème commun : la fête. Le projet Martigues - Berlin	24
• L'échange par correspondance et la visite de l'établissement partenaire : l'école. Le projet Hochfelden - Niederroden (première formule)	30
• L'échange de productions et la rencontre en tiers-lieu : cuisine et télévision. Le projet Hochfelden - Niederroden (deuxième formule)	36
• Un thème qui rassemble : « Le bois, l'arbre, la forêt » - un exemple de collaboration entre enseignement général et enseignement professionnel. Le projet Dijon - Frankenberg	43
• Pour commencer/aux origines - les échanges dans l'enseignement primaire. Le projet Nevers - Coblenche	47
• L'École comme espace d'intégration - une problématique élargie. Le projet Marseille - Francfort	56
• Elèves sans frontières : télécopie et enseignement d'une langue étrangère - les lettres-fax....	78
• Point de vue : la rencontre vue par une psychologue du développement	81
Conclusion	85
• Quelques remarques en guise de bilan	86
• Propositions / éléments pour une formation	90

Petit lexique de la pédagogie de l'échange et de la rencontre 93

Accueil dans la famille.....	95
Apprendre.....	95
Autonomie de l'établissement.....	96
Bandes dessinées.....	96
Carte postale.....	97
Centration sur l'apprenant.....	97
Classe transplantée / de patrimoine.....	98
Collage.....	99
Communication.....	99
Comparaison.....	99
Confiance.....	101
Connaissances en langue étrangère.....	101
Coopération.....	103
Coordination / concertation.....	105
Correspondance scolaire.....	105
Courriel (courrier électronique) ou e-mail / mel.....	106
Diapositives.....	106
Documentation/thésaurisation.....	107
E-mail / courriel.....	108
Echange.....	108
Education tout au long de la vie.....	108
Empathie.....	108
Enseignant (son travail, ses tâches).....	109
Établissement partenaire.....	109
Evaluation.....	110
Excellence par la coopération.....	111
Faire connaissance.....	111
Faute(s), correction.....	112
Fête(s).....	114
Financement.....	114
Formation.....	115
Gestion (du temps).....	117
Groupe (-classe, d'apprentissage, de projet, de référence).....	117
Hébergement.....	118
Interdisciplinarité / pluridisciplinarité.....	118
Interprétation.....	119
Internet.....	120
Intervenant.....	122
Jeux.....	123
Journal de bord.....	123
Langue(s).....	123
Lieu de rencontre / tiers-lieu.....	124
Matériaux / supports / médium.....	124

Mémoire du projet	125
Médium (cf. voir matériaux / supports)	125
Motivation - le goût de l'exotisme.....	125
Motifs pédagogiques	126
Parents d'élèves.....	127
Portfolio	128
Planification / programmation	128
Préparation linguistique (à la rencontre).....	129
Production / processus.....	130
Projet (pédagogie du projet, structure d'enseignement sur projet)	130
Publicité / intimité de l'enseignement.....	131
Qualité (cf. excellence par la coopération)	131
Réactions / échos / réciprocité	132
Relations publiques.....	133
Rencontre.....	134
Roman-photo	134
Roman virtuel	135
Techniques.....	136
Télévision	136
Thème de recherche / de travail	136
Thésaurisation.....	137
Tiers-lieu / lieu de rencontre	137
Vidéo	137
Bibliographie et ressources sur Internet : une sélection	139

Introduction

Préface

Quinze ans se sont écoulés depuis la publication de « Coopérer et se comprendre » et de « Zusammenarbeiten - gemeinsam lernen »¹. Au moment de la nouvelle édition, la question se pose d'une relecture avec le recul de ce que nous avons écrit et proposé. Le souci majeur de ce travail, celui de se faire tout à la fois les impulseurs et les avocats d'un travail de fond sur et à partir des « échanges », n'a rien perdu de sa justesse et de son opportunité, bien au contraire. Le développement de ceux-ci, en particulier au niveau européen, n'a fait que confirmer leur importance et leurs potentialités. Ce développement quantitatif correspond-il toutefois et dans un même temps à un développement qualitatif, d'autant qu'il est mêlé, dans certains cas, à des enjeux technologiques et économiques très forts ?

L'ensemble des constats et des hypothèses sur lesquels reposait la pédagogie que nous essayions de promouvoir et d'illustrer nous semble avoir gardé toute leur actualité : l'ouverture de l'école vers l'extérieur (le monde proche et lointain) et vers l'intérieur (le monde de l'enfance et de l'adolescence en constante et profonde mutation), sa redéfinition et sa recréation en tant que lieu éducatif tout à la fois protecteur, structurant et en même temps ouvert aux espaces de liberté, aux événements imprévisibles, s'exposant à l'extérieur et à l'altérité. Cette nécessaire et difficile évolution ne fait que s'affirmer davantage, même si de telles revendications renvoient à des préoccupations et des intérêts différents, voire contradictoires.

La façon de dire les choses a bien sûr changé. Les perspectives se sont en partie déplacées. D'autres questions ont émergé et/ou même fait irruption, venant troubler ce qui pouvait passer dans le contexte franco-allemand pour une « innovation tranquille », au premier chef l'avènement de l'Union Européenne qui s'intéresse de plus en plus à la dimension éducative. D'où la nécessité et l'intérêt de refaire et de compléter cette brochure dix ans après, tout en gardant ce que nous appellerons le cœur de notre travail pour montrer l'ancrage historique des pratiques et ne pas s'en détourner trop vite ou les ignorer, au prétexte qu'elles ont 15 ans d'âge. Il convient cependant de prendre en compte trois perspectives nouvelles qui ne se réduisent pas à de simples ajouts, mais qui contiennent en germe des remises en question fondamentales.

La première, dans l'espace, concerne la prise en compte dorénavant de la dimension européenne, mais aussi et surtout la migration du travail et donc économique et celle liée aux persécutions politiques / réfugiés. Bien que n'étant pas nouvelle - y a-t-il eu jamais dans l'histoire des périodes sans migration -, les phénomènes migratoires symbolisent de profondes transformations dans la nature de nos sociétés et dans leurs rapports entre elles, dans la mesure où ils font référence à des logiques économiques d'un nouveau type, la mondialisation, d'une dimension inconnue jusqu'alors. Un phénomène d'une telle importance finit par se manifester aussi dans les échanges scolaires (via la scolarisation obligatoire) et questionne des pratiques qui, bien que se voulant en principe d'ouverture sur l'Autre et innovantes, comme c'est le cas dans le domaine des échanges franco-allemands, n'en subissent pas moins un certain choc. Cette remise en question à partir de phénomènes économiques d'une telle ampleur touche de front une pédagogie « postbelliciste » qui, dans ses références profondes, plaçait la rencontre et la réconciliation avec l'Autre au centre de ses préoccupations, sans suffisamment peut-être tenir compte de sa dimension économique et sociale et des écarts qui s'y rattachent.

La deuxième, dans le temps, touche à l'extension et à l'application de la notion d'échanges à l'école primaire et à la petite enfance par le biais de l'introduction de l'enseignement d'une langue étrangère à ce niveau. Cette innovation a une très forte valeur symbolique : l'école primaire, jusqu'alors domaine réservé de la langue « maternelle », figure linguistique et symbolique d'une sorte de « maternage national », permet l'entrée de l'« étranger », sous forme de la langue

1 Alix / Kodron : Coopérer et se comprendre et Zusammenarbeiten – gemeinsam lernen. Paris OFAJ, 1988.

d'abord et d'un contact réel ensuite avec ceux qui la parlent (correspondance, visite, « échanges ») ! N'est-on pas là en train de rompre avec le principe sacro-saint d'un lieu fermé, national, protecteur, maternant, familial ? Les arguments en faveur d'un apprentissage précoce des langues étrangères qui serait enfin efficace et censé remédier aux défauts de l'enseignement secondaire omettent peut-être l'essentiel : le prix symbolique, institutionnel à payer pour avoir des enfants, des adolescents et donc des adultes « compétents », « communicatifs », c'est un relâchement de tout « monopole éducatif » par la mise en place de dispositifs complexes, multiples, ouverts, pensés et voulus comme tels. Par son avancement à la petite enfance, socle de la personnalité, on pose la question d'une telle éducation en profondeur (dans la construction de la personnalité de l'enfant) et dans les structures et la conception même d'un apprentissage à long terme (cf. « Ce qu'apporte la pédagogie des échanges : le point de vue d'une psychologue du développement »). On ne pourra se contenter d'ajouter uniquement un sous-bassement sans modifier le reste de l'édifice. On transforme de fait ce qui vient après (structures, programmes, progression). Cette éducation à l'ouverture qui s'incarne dans l'apprentissage précoce d'une langue étrangère et dans un séjour à l'étranger représente une dimension nouvelle qui, si elle est voulue et conçue comme telle, accompagnera l'enfant, l'adolescent et l'adulte tout au long de sa vie (cf. éducation tout au long de la vie).

La troisième (dont on entend beaucoup parler !), les nouvelles technologies de l'information et de la communication, porte sur le « médium » et donc, sur l'emploi et l'utilisation de supports de communication à distance. Il implique - c'est là un aspect essentiel -, un nouveau rapport au monde, un nouveau rapport à l'espace et au temps et introduit une nouvelle catégorie, la virtualité. S'agit-il, comme on le prétend, d'un changement radical, d'une rupture ou bien plus justement du prolongement d'un phénomène plus ancien, au premier chef la télévision ? En outre, il conviendrait de se méfier de l'illusion d'une innovation totale par rapport à ce qui a précédé et en fonction de laquelle devrait se situer dorénavant tout choix pédagogique fondamental. Le médium est constitutif de toute communication. C'est sur cet aspect des choses que nous avons insisté dans « Coopérer et se comprendre » en essayant de montrer qu'une pédagogie des échanges passe toujours par un médium, une médiation, et que celle-ci joue un rôle essentiel. Nombre de réflexions et de propositions faites (les montages image / son, la vidéo, mais aussi la télécopie plus récemment) restent tout aussi valables pour un autre médium, par exemple le courrier électronique ou Internet. L'outil, aussi innovateur soit-il, ne dispense pas d'une réflexion sérieuse sur sa fonction et sur ses limites ! Il s'agit de voir quelles possibilités offre tel ou tel support en fonction d'objectifs et de principes méthodologiques préalablement définis. Nous n'avons pu malheureusement trouver de projets suffisamment avancés pour pouvoir en débattre de façon aussi poussée que pour les autres démarches exposées ici. Ce qui en est dit ici repose sur un certain nombre de possibilités qu'offrent a priori la communication électronique et les supports de ce type (courrier électronique, Internet), non sur une expérimentation systématique et approfondie.

C'est pour ces raisons que la nouvelle édition contient la description de projets réalisés à des moments différents. Nous espérons ainsi mieux faire apparaître ce qui reste valable au travers des différentes évolutions et surtout à quel point le contexte influe sur la façon de poser les problèmes et sur les thèmes choisis par les élèves. Quels seraient aujourd'hui les thèmes que choisiraient des élèves autres que ceux de Berlin en 1983/84 (cf. le projet Martigues-Berlin - les menaces des SS 20 et des Pershings, le « Waldsterben ») ? Mais souvenons-nous aussi qu'au même moment leurs partenaires de Martigues citaient déjà « le chômage des jeunes » et « le racisme » comme principaux sujets de préoccupation ! Au vu de notre expérience déjà longue en la matière, rien ne nous paraît plus indispensable que de resituer toute réflexion sur la pédagogie de l'échange et de la rencontre sur l'axe du temps pour profiter de ce qui s'est fait, quitte à accepter certains détours par des références contextuelles qui ne sont (apparemment) plus d'actualité, et affronter ce qui est vraiment nouveau.

Avertissement aux lecteurs

Cette publication s'adresse à des lecteurs différents pour des utilisations différentes. Elle se prête à des modes de lecture variés : linéaires, systématiques, mais aussi non-linéaires, ponctuels, fragmentaires. Elle n'a bien sûr pas l'ambition d'être exhaustive et de couvrir avec la même intensité toutes les questions qui découlent de la problématique abordée. Elle n'est pas un ensemble de recettes mais un corps de propositions s'appuyant sur des expérimentations longues destiné à encourager, à donner des idées tout en nommant les réussites et les difficultés. L'accent porte nettement sur la définition et le débat autour des objectifs et, en relation avec ceux-ci, sur les choix méthodologiques et, surtout, sur les conséquences institutionnelles. Il s'agit d'un ensemble de propositions illustrées par des pratiques dont on a essayé de dégager l'exemplarité. D'où le choix en faveur d'un mode de présentation analytique et sélectif, c'est-à-dire où les critères de comparaison entre les pratiques et les exemples sont clairement énoncés. Ceci pour permettre une meilleure lisibilité de ce qui se fait car, comme nous avons pu maintes fois le constater, la tentation est grande de « raconter » des projets en mêlant le fondamental et l'anecdotique sans prendre suffisamment de distance par rapport à sa propre pratique et à son propre point de vue.

La narration a toutefois ici sa place (témoignages d'enseignants et d'acteurs, journal de rencontre) pour redonner toute sa valeur au vécu, à la subjectivité et aussi pour montrer l'écart qui peut exister entre une conception et une réalité, un programme de rencontre et la réalité de la rencontre. Bref, ce qui fait tout le sel d'une pédagogie à l'air libre !

Nous avons cherché ainsi par la variété des modes d'écriture à intéresser des lecteurs aux perspectives et aux goûts différents, à susciter l'intérêt à différents niveaux et à montrer la tension qui existe entre les pôles d'une pédagogie ouverte par définition.

La publication se compose de deux grandes parties.

La première comprend une présentation générale de la pédagogie de l'échange et de la rencontre, l'exposé des motifs et des réflexions qui sont à l'origine de celle-ci, ainsi qu'une illustration de cette démarche par des exemples de projets en coopération à différents niveaux d'enseignement et selon diverses modalités :

- un échange de documents et de productions portant sur une année entière sans rencontre d'élèves,
- un échange de documents et de productions relié à des visites-séjours dans l'établissement du partenaire,
- une rencontre d'élèves dans un lieu « neutre », un tiers-lieu (qui n'est ni l'école de l'un, ni celle de l'autre) préparée par un échange de documents et de productions,
- un travail en coopération entre établissement d'enseignement général et d'enseignement professionnel,
- une coopération entre établissements ayant un fort pourcentage d'élèves originaires de la migration et/ou de milieux dits défavorisés - l'élargissement social et culturel (et linguistique),
- un projet d'échanges dans l'enseignement primaire,
- l'utilisation de nouveaux supports (le fax).

Un texte spécialement rédigé d'un point de vue psychologique fait suite à ces exemples en essayant de dégager ce qui, dans une telle pédagogie, s'inscrit dans une perspective de développement de la personnalité.

Enfin, la première partie se clôt sur une récapitulation des différentes questions abordées dans la description de projets sous l'angle des implications au niveau de l'établissement scolaire, de son fonctionnement, des tâches à assumer et de leur répartition et de la formation des personnels.

La seconde se compose d'un petit lexique qui reprend tous les éléments et tous les aspects, des plus simples (un truc, une recette), aux plus complexes (des concepts-clés de la démarche), des plus terre-à-terre (ne pas oublier !) aux plus « nobles » : les objectifs et les finalités. Bien que la lecture de l'une ou de l'autre de ces parties puisse se faire de façon séparée, on trouvera un système de renvois sous forme d'astérisques <*> qui permet de lire de façon transversale et de circuler librement entre les différentes parties.

Les exemples, s'ils sont destinés à montrer comment certaines idées peuvent fonctionner sur le terrain, ne sont en aucun cas des modèles à reproduire à l'identique. Notre souci premier est d'esquisser une pédagogie de l'échange et de la rencontre dont les élèves soient les acteurs - des acteurs à la fois sensibles et curieux - et de permettre aux enseignants de reconsidérer, d'évaluer et d'enrichir les échanges scolaires. Il nous paraît en effet important de repenser le phénomène du contact et de la rencontre d'élèves dans le sens d'une pédagogie et d'un apprentissage de l'interculturel, comme un lieu d'appréhension et de travail de l'étrangeté et de l'altérité, d'aller au-delà d'une simple rencontre ponctuelle aux effets difficilement mesurables en permettant aux élèves et aux enseignants de travailler l'étonnement, la surprise, les tensions.

Bien qu'empruntées au champ des relations bilatérales franco-allemandes, les principes illustrés peuvent s'appliquer à toute coopération entre pays de langues et/ou de cultures différentes et à tout autre contexte éducatif, même para ou extrascolaire.

Les langues étrangères jouent naturellement un rôle important dans notre expérimentation, même si elles n'ont aucunement le monopole de ce type de coopération. A l'aide des exemples cités on observera d'ailleurs que d'autres disciplines sont tout autant à même de prendre de telles initiatives.

Enfin, on trouvera des renvois bibliographiques dans le texte pour permettre au lecteur d'approfondir éventuellement tel ou tel point.

Remerciements

Étant donné le grand nombre de personnes qui ont été associées à notre travail, il ne nous est pas possible de remercier individuellement chacune d'entre elles, s'agissant des enseignants, intervenants, chefs d'établissement, parents, sans oublier les élèves. Qu'ils veuillent bien nous le pardonner. Nous espérons qu'en nommant les établissements à qui nous devons cette publication, notre gratitude à leur égard trouvera une forme adéquate.

Dans le cas de projets qui sont décrits sans que nous y ayons été associés, nous en mentionnerons les auteurs.

Nous souhaiterions aussi avoir connaissance des réactions et des critiques que nos propositions provoquent et des modifications et améliorations que vous, nos lecteurs, pensez devoir y apporter. Aussi, n'hésitez donc pas à nous contacter et à nous en faire part à l'adresse suivante :

Christian Alix / Christoph Kodron
Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung
Schloss-Strasse 29, D-60486 Frankfurt am Main
Tel : (00)49 69 247 08-0
Fax : (00)49 69 247 08-444
Courriel : alix@dipf.de / kodron@dipf.de
Internet: www.dipf.de

Présentation générale de la pédagogie de l'échange et de la rencontre

Définitions

En utilisant le mot « échanges » facilement compréhensible et qui revendique une longue tradition, on se heurte toutefois à deux difficultés :

- il fait référence à des pratiques et des objectifs très divers. Il est donc polysémique, ambigu, ce qui peut expliquer justement qu'on l'utilise de multiples façons parfois même contradictoires, tout en ayant l'impression d'être d'accord (J.-A. Tschoumy, 1992, p. 18-23, Alix, 1993, p.18-19)
- il a sensiblement évolué au cours du temps (polysémie « diachronique », déplacements de sens) sans que ses utilisateurs soient toujours conscients de cette évolution, d'où certains malentendus, certaines dissonances cognitives et affectives.

La notion de rapprochement et d'amitié franco-allemande, véritable philosophie sous-jacente aux « échanges », n'est intelligible qu'à partir d'un passé marqué par les guerres et les démêlés belliqueux pour des acteurs impliqués qui l'ont encore présent à l'esprit. Historiquement, les pratiques « d'échanges » telles qu'elles se sont développées en Europe avant la première Guerre Mondiale et après (M. Krüger-Potratz, 1994) semblent d'ailleurs très liées à une thérapie pré ou postguerrrière. Les « échanges » sont en quelque sorte un traitement tout à la fois curatif et préventif. Il s'agit au premier chef d'une pédagogie postbelliciste (C. Alix, 1993 b, M. Krüger-Potratz, 1994).

Pour les jeunes générations d'aujourd'hui qui n'ont, dans le meilleur des cas, qu'une connaissance très vague des raisons historiques à l'origine de cette pédagogie de la réconciliation - même s'il conviendrait de nuancer selon les milieux sociaux et culturels -, ce lien d'évidence est rompu : l'implicite, la référence historique et affective à la guerre, celle-là en tout cas, ne fonctionne plus. Fatalement, ces jeunes vont donc vivre et voir dans leurs rencontres autre chose. La seule information et la connaissance des faits ne suffiront pas à faire passer tout le contexte politique et psychique d'une époque qui n'est, par définition, pas la leur.

Il semble d'ailleurs que cette référence déjà remise en question dans les rapports franco-allemands soit encore moins présente dans le contexte des programmes européens où prédomine nettement la dimension économique, sauf quelques rares exceptions. Ce qui fait que les « échanges » franco-allemands, entachés de référence historique, sont quelquefois considérés comme « dépassés ». Certains préfèrent par exemple parler de projet européen bilatéral, sans que le concept ait vraiment changé.

D'autre part, un saut qualitatif décisif est franchi dès lors qu'on passe des « échanges » à une pédagogie, c'est-à-dire d'une activité marginale, contingente, à la périphérie de la normalité scolaire à une conception réfléchie, concertée au sein de structures institutionnalisées (Alix, 1993, p.18).

C'est de ce pas à franchir dans la réflexion et dans les pratiques qu'il s'agira dans ce livre où on parlera moins « d' échanges » et plus volontiers d'une pédagogie de l'échange et de la rencontre². Elle pourrait se définir « comme une pédagogie de la rencontre de ressortissants de deux ou plusieurs systèmes éducatifs ayant chacun ses propres valeurs (produits d'une histoire commune), ses propres fins et ses propres modes de fonctionnement, dans le but de créer un espace pédagogique nouveau, pluriréférentiel, où, à travers une mise en relation de systèmes uniréférentiels, les acteurs apprennent à agir adéquatement en développant les facultés de la

2 Nous renoncerons ici au terme de « pédagogie de la coopération », plus général, celui-ci étant en effet trop hypothéqué par la coopération entre la France et ses anciennes colonies après leur accès à l'indépendance. Le terme de pédagogie « coopérative » serait approprié dans la mesure où il rend compte de l'esprit et des méthodes (entre autres les méthodes Freinet) de cette pédagogie sans inclure toutefois la notion de rencontre.

« négociation, de l'interaction et de la coopération dans un esprit de parité et de réciprocité. » (Alix, 1993, p.19).

On retrouve là les divers éléments conceptuels :

- la rencontre d'individus et de groupes
- la diversité d'appartenance (pas seulement nationale mais « de système »)
- le lieu pédagogique, d'apprentissage, tiers, intermédiaire et nouveau, qui ne découle pas de structures existantes mais qui est une création, une invention
- l'interaction, le conflit, les divergences, les ressemblances, la négociation, la coopération
- le statut des interactants : la parité et la réciprocité, donc le principe d'égalité.

On voit que « l'idée de pédagogie de l'échange et de la rencontre renvoie à la volonté de relier des personnes, des objets, des structures à l'origine séparés ». (L'aspect touristique n'a généralement pas cette fonction !) La rencontre entre ces éléments étrangers l'un à l'autre implique l'élaboration de nouveaux lieux, différents de ceux dans lesquels les acteurs évoluent ordinairement : lieu physique concret de la rencontre, lieu abstrait de la communication au travers d'une liaison médiatique, espace éducatif relié à l'institution de départ sans pour autant se réduire à elle. » (Alix, Bertrand, 1994, p. 4)

Contextes

Pourquoi mettre aujourd'hui en relation à distance des élèves, des apprenants, les amener à correspondre, à entrer en communication par le biais de documents et de productions se référant à un même thème qu'ils s'envoient mutuellement, vouloir leur permettre de dialoguer et de se rencontrer le cas échéant ?

Nous nous contenterons ici de rappeler certains constats parmi les plus marquants afin de resituer cette démarche dans un contexte plus global :

1. L'école, le savoir sont des lieux et des instruments privilégiés d'accès au monde et à l'universalité à partir de la singularité d'une culture, d'une société et d'une époque données, même si la référence nationale reste encore marquée. Bien que d'autres sources et d'autres lieux d'information et de culture existent dorénavant, il importe plus que jamais, à nos yeux, dans le contexte actuel, que l'école dans ce qu'elle transmet de contenus, de savoirs et d'attitudes par rapport au monde, reste le point de rencontre et d'articulation entre l'universel et le local, l'universel et le singulier, le collectif et l'individuel. Qu'on y travaille ces « rencontres » pour en prendre conscience et permettre aux futurs citoyens d'une même société et d'une même planète de définir et d'exercer une responsabilité collective nécessaire pour préserver un monde commun à partager équitablement.
2. L'école, l'éducation et l'enseignement dans son ensemble sont amenés à jouer un rôle décisif dans le processus d'intégration européenne. La dimension européenne apparaît de plus en plus dans l'Éducation à tous les niveaux. En même temps, s'il se veut substantiel et viable le projet européen doit se doter d'une forte composante éducative.
3. Les élèves d'aujourd'hui se retrouveront dans un avenir très proche sur un marché du travail de dimension européenne. Ils auront éventuellement à émigrer au-delà des frontières actuelles pour travailler ou à exercer leur profession en relation avec un ou plusieurs pays et des personnes de langue et de culture étrangères. Il convient de les préparer à évoluer dans un monde complexe et multiple d'interculturalité de fait. La seule et difficile question est : comment.

4. Le tourisme qui constitue la forme de contact la plus répandue n'entraîne pas, loin s'en faut, une compréhension plus en profondeur des pays, des cultures et des langues « d'accueil ». Trop souvent, on assiste à un phénomène de « colonisation des pays d'accueil » et tout est fait pour éviter le phénomène du dépaysement et du contact (inter)-culturel réel qui dépasse l'exotisme et le programme touristique en recherchant d'autres voies.
5. L'internationalisation des formes de vie va, en surface tout au moins, en s'accéléralant. Quel produit, quelle mode, quelle musique ne traversent pas à l'heure actuelle les frontières ? Dans un même temps, et un travail éducatif en profondeur ne fait que le confirmer, cette uniformisation du mode de vie ne garantit qu'en partie, et en partie seulement, une réelle compréhension entre membres de sociétés et de cultures différentes. Il serait faux et risqué de laisser une internationalisation fortement dictée par l'économie régler seule la question des contacts et des rapports entre cultures dans le monde actuel.
6. Même si la majorité des élèves des pays de l'Union Européenne apprennent une ou deux langues étrangères, voire même plus au cours de leur scolarité obligatoire, et qu'il soit possible, à l'heure actuelle, d'apprendre presque n'importe quelle langue étrangère en dehors des structures scolaires traditionnelles (cours par correspondance, séjours à l'étranger, programmes scolaires à la télévision, structures d'enseignement aux adultes, etc.), le niveau de communication entre les groupes linguistiques et ethniques européens reste trop bas.
7. L'enseignement en général, celui des langues en particulier, porte une part importante de responsabilité dans cette appréhension pour ne pas dire cette peur face au contact linguistique ou culturel, avec son corollaire inévitable, l'ethnocentrisme, le repli sur soi, sur ce qui est familier ou considéré comme tel. L'enseignement des langues et ses méthodes doivent être interrogés de façon extrêmement critique. Trop souvent on s'y replie encore sur une conception purement formelle de la langue et on n'y trouve que l'image d'un monde déjà tout fait, sans se préparer au contact avec des réalités humaines, culturelles, économiques, changeantes et contradictoires.
8. Le souci d'authenticité qui apparaît depuis un certain temps dans le choix des documents didactiques (fabriqués ou non) doit s'étendre, s'élargir au rapport vécu lui-même entre sujets de pays de langues et de cultures différentes. L'ouverture vers l'extérieur que constitue virtuellement l'apprentissage d'une langue étrangère est cependant incompatible avec un lieu d'enseignement refermé sur lui-même et imperméable à l'altérité. (Alix, 1999 a)

Dispositif : organisation et principes

Le « contrat »

Dans les projets décrits on fait constamment référence à un dispositif de travail qu'on peut considérer comme une sorte de « contrat ».

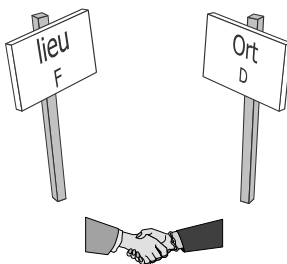
Deux ou plusieurs établissements scolaires/classes/enseignants entrent en contact et établissent un contrat dans lequel sont définis

- Les personnes responsables (dans un projet important, il y a aussi une répartition plus complexes des responsabilités selon les différents tâches)
- les groupes d'élèves participant au projet (la dimension, le nombre de groupes impliqués, leur nature peuvent varier d'un établissement scolaire à l'autre)
- un thème de travail commun

- un calendrier de coopération qui fixe les rencontres de concertation d'enseignants, les envois de documents des élèves, les délais pour un éventuel retour (feed-back), les éventuelles rencontres d'élèves,
- un mode d'évaluation
- d'autres informations nécessaires au bon déroulement du travail (par exemple des questions techniques).

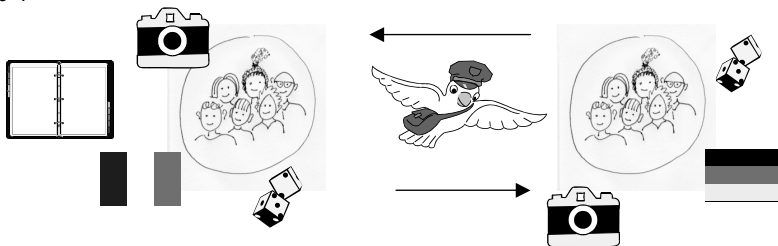
Le déroulement

Par expérience nous avons pu constater que les enseignants prennent contact et/ou se réunissent à la fin de l'année scolaire précédente ou à la rentrée et se mettent d'accord sur un *thème* * ou tout au moins sur un cadre thématique ainsi que sur le déroulement probable pour les mois suivants.



Étape n°1

Les groupes d'élèves de pays différents entrent en contact et font connaissance. Les élèves souhaitent toujours commencer par une présentation individuelle et collective (cf. *faire connaissance* *) où ils évoluent dans leur contexte scolaire, familial etc. Pour ce faire, ils utilisent différents modes d'approche (description, journal, jeux, fiction) et différents *supports* * : photos, film vidéo *.



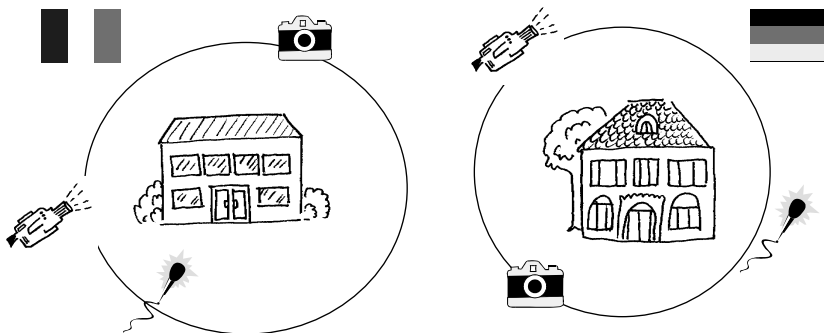
Étape n°2

Ce n'est qu'après que le travail thématique proprement dit commence. Les enseignants et les élèves se sont mis d'accord sur un thème de recherche commun, ici par exemple celui de l'« école et de la vie scolaire ». Il est très important à ce moment que les élèves puissent choisir quels aspects du thème ils souhaitent retenir et sous quelles formes ils entendent le traiter. Ils constituent des sous-groupes pour se répartir le travail convenu en commun et ils élaborent un

certain nombre de documents sur ce thème tels qu'ils le vivent et le perçoivent dans leur vie quotidienne, leur milieu, etc.

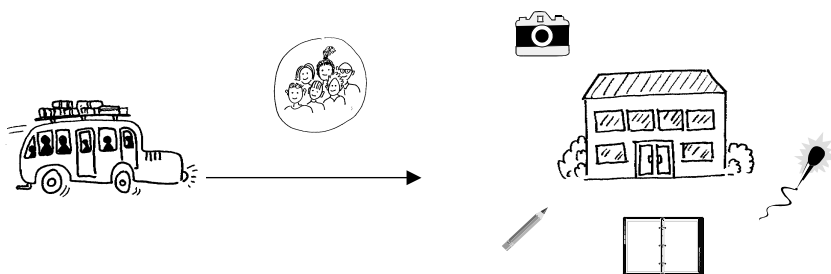
Ceux-ci sont ensuite expédiés au groupe-partenaire avec lequel ils sont en contact. Dans un même temps, celui-ci réalise le même travail à leur intention.

Suit l'envoi des documents réalisés et en même temps (si possible !) la réception des documents de l'autre groupe dont il s'agit de prendre connaissance le plus tôt possible. Le tout se déroule en fonction d'un calendrier et d'un certain nombre de conventions (colis envoyables par la poste, contraintes d'écriture, etc.) fixées à l'avance par les enseignants responsables du projet de part et d'autre (cf. plus haut le contrat).



Étape n°3

L'ensemble des documents élaborés font ensuite l'objet d'un traitement pédagogique par le groupe destinataire qui doit transmettre en retour ses réactions, commentaires et demandes d'information au groupe-expéditeur.

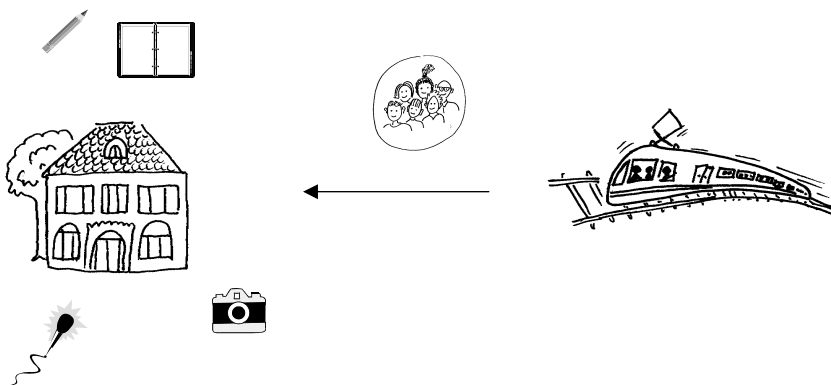


Étape n°4

Ce travail peut se faire uniquement sous forme de correspondance ou en liaison avec des rencontres de groupes. Dans ce dernier cas, le travail thématique se poursuit en commun dans des groupes binationaux et par une observation directe des visiteurs.

Les élèves travaillent à partir des productions déjà existantes en les complétant et en les réutilisant de diverses façons. Ils peuvent en réaliser aussi de nouvelles.

Il peut même se faire qu'une seconde rencontre est lieu, les visiteurs étant cette fois les hôtes qui reçoivent le groupe-partenaire.



Des réalisations communes sont aussi possibles sans rencontres, dès lors que des productions sont élaborées par une suite de va-et-vient entre les deux groupes.

Tous les documents et toutes les productions réalisés font l'objet d'une (re)présentation publique sous forme d'exposition et/ou de spectacle destinés en particulier aux *parents d'élèves* * (cf. *relations publiques* *).

Dans le cadre de la rencontre la confrontation des perspectives peut alors se poursuivre en intégrant les travaux précédents et en essayant de dépasser la simple comparaison et la constatation en allant vers une synthèse, sous forme d'utopie, par exemple.



Ce schéma ne constitue en rien une anticipation sur le déroulement concret de chaque coopération mais a pour unique fonction de fournir un cadre auquel se référer. Sur le terrain, il importe surtout que chaque enseignant utilise au maximum la marge de manoeuvre et les possibilités concrètes dont il dispose et que lui offre la collaboration avec d'autres collègues qui y sont disposés.

Objectifs

En référence à Edgar Morin, on pourrait définir l'approche proposée ici comme une approche « dialogique ». Ce terme se réfère à deux niveaux :

- celui de la mise en relation de structures, d'institutions, de lieux éducatifs et pédagogiques
- celui des personnes impliquées dans des interactions qui agissent et réagissent les unes par rapport aux autres.

Il s'agit donc constamment d'établir, de maintenir et de développer des relations entre les éléments d'un dispositif. Ce qui explique que cette approche soit liée aux notions de négociation, de régulation, de circulation et à celle d'« inter ».

Comme cette situation de travail et d'apprentissage ne coule pas de source mais procède d'une volonté, il est nécessaire de définir un certain nombre de règles pour que chacun puisse être assuré d'une contrepartie, d'un retour de l'autre (cf. « contrat »). Ainsi la notion de dialogique intègre-t-elle la dimension de réciprocité et d'égalité des statuts, chacun étant en quelque sorte dépendant de l'autre tout en sachant que cette dépendance se fait au nom d'une volonté de coopération et d'ouverture. On n'échappe bien entendu pas complètement aux malentendus ou aux frustrations, mais on les réduit !

Ces explications sont importantes pour pouvoir définir la nature des objectifs et des processus d'apprentissage liés à ce dispositif. On pourrait les regrouper en trois macro-objectifs :

- a) apprendre à coopérer
- b) apprendre à communiquer
- c) apprendre à apprendre

a) apprendre à coopérer

À la différence de l'enseignement habituel, les travaux réalisés par les élèves ne sont pas destinés au seul enseignant – d'aucuns diraient même à la corbeille à papier -, mais à un groupe extérieur qui existe vraiment et qui en est preneur. Ce qui amène les élèves producteurs de texte à tenir compte d'autres visées et à les situer dans une perspective de communication authentique. Il s'agit dans ce premier cas d'une coopération externe, intergroupe. Celle-ci introduit une responsabilité vis à vis d'une instance extérieure à la classe, nouvelle, par rapport à laquelle les élèves et le groupe prennent des engagements parfois contraignants.

Pour pouvoir définir en commun le contenu et la forme de ce qui fera l'objet de leur communication à l'autre groupe, les élèves sont par ailleurs amenés à coopérer entre eux, à l'intérieur de leur propre groupe. Il s'agit dans ce second cas d'une coopération à l'intérieur du groupe.

Le contrat voulant que les deux groupes d'apprenants se mettent d'accord sur un sujet et que chaque groupe procède à une clarification sur le contenu et la forme des productions à transmettre, il s'ensuit de part et d'autre une discussion sur un dénominateur commun possible. Inutile de dire que celui-ci ne peut être atteint et défini qu'après explicitation et négociation des aspects individuels et collectifs des productions envisagées au sein de chacun des groupes. Cette démarche est relativement peu habituelle dans l'enseignement ordinaire où la question de l'efficacité et de l'utilité des productions des élèves se limitent au fait d'obtenir une bonne (ou une mauvaise) note. N'oublions pas en revanche que c'est une situation très répandue dans le monde du travail. D'où l'intérêt d'avoir ici à s'imaginer les autres, ceux qui vont recevoir les documents, qu'il faut essayer de toucher et dont il faut retenir l'attention. Dans un même temps les élèves doivent aussi travailler dans leur propre groupe en réalisant un produit en commun, souvent soit individuellement, soit en sous-groupe, de façon que l'ensemble forme un tout.

L'échange de documents sur une telle base mène ainsi à une comparaison dynamique entre les perspectives, les choix de forme et de contenu, les intentions, les différences réelles ou supposées. Il faut voir là bien plus qu'une interaction « sauvage » et gratuite : un apprentissage de la coopération, du travail en équipe, transférable et généralisable bien au delà de ce contexte spécifique.'

b) apprendre à communiquer

Pour montrer quels phénomènes sont concernés, partons de deux exemples :

a) Une étudiante allemande rapporte l'histoire suivante, vécue lors d'un séjour d'études à Marseille : elle avait une petite chambre dans un foyer d'étudiants. Un soir, elle est invitée à une partie de crêpes. Forte de son expérience - elle réside en Allemagne dans un foyer du même genre - elle s'attend à ce que les invités s'installent tant bien que mal dans la chambre exigüe et posent leur assiette sur leurs genoux. Quel n'est pas son étonnement de voir qu'il n'en est rien ! On procède à un véritable déménagement : on vide la moitié de la pièce pour y installer une table qu'on a péniblement réussie à se procurer. Inutile de préciser que celle-ci condamne les convives à se caser dans le peu d'espace qui reste le long des murs. Elle constate néanmoins qu'une fois le « décor » installé, tout le monde est apparemment à son aise et la soirée autour de la table est très réussie.

b) Au cours d'une réunion d'assistants de français, une étudiante française s'étonne que, sitôt terminé le repas auquel l'ont conviée ses logeurs, la table ait été immédiatement desservie, que les convives se soient tout de suite levés pour aller s'asseoir dans la salle de séjour et, assis autour d'une table basse à la lumière de chandelles, aient continué à boire leur vin.

Deux histoires parallèles et deux étonnements. Que s'est-il passé ? L'une et l'autre ont été confrontées dans des situations concrètes à des comportements, à des rituels qui les ont étonnées. Là où elles attendaient une partie de crêpes ou un dîner « universel », il se passe quelque chose qui les déroute, les étonne, une attention à des gestes, des signes, des agencements d'actes et de symboles qui s'écartent de leurs références habituelles, du sens normal attribué par elles à des notions comme « être invité à dîner », « manger / boire ensemble », « se sentir bien », etc. Comme dit A. Martinet : « La culture, ce sont les connotations partagées ». L'étonnement - et même le choc, le cas échéant - vient de ce constat de non-partage.

Le trouble ici, l'agressivité ou la surprise ailleurs viennent entre autres de ce que le sens de l'évidence n'est pas partagé. Celui qui ne partage pas l'« évidence » de la table autour de laquelle on s'assoit pour manger et être bien (convivialité) ou des chandelles et du boire ensemble (Gemütlichkeit), celui-là reste « sur la touche », se met consciemment ou inconsciemment « hors-jeu », risque d'être exclu ou de s'exclure de lui-même.

Nous pensons qu'un apprentissage de la communication interculturelle se doit d'explicitier ou d'aider à expliciter les « connotations partagées » et de dire qui partage quoi dans la société et la culture appréhendées (quelles couches sociales, quelles ethnies, quelles religions, quelles générations, etc.) et dans la société et la culture de référence. Dès lors le choc, le trouble, le dérangement, l'étonnement deviennent objets de travail.

D'autre part, toute société et toute langue est en évolution permanente. Tout enseignant français exerçant depuis un certain nombre d'années et ne connaissant plus que le collège unique pour le premier cycle secondaire aura quelques difficultés à appréhender un système scolaire où se maintient la distinction entre trois types d'établissement, comme en Allemagne et comme c'était le cas en France, avant la généralisation du collège. Ceci pose la question d'une réactualisation

permanente des connaissances et des bases de comparaison : « L'école n'est plus ce qu'elle était ! ».

Expliquer des mots, les réduire à de simples étiquettes appliquées à des objets universels, éternels, substituables intégralement aux notions de la culture et de la langue de référence, c'est (faire) courir le risque de ne plus s'y retrouver, s'exposer à un dépaysement sémantique, culturel mais aussi affectif et social en cas de rencontre réelle.

L'approche exposée dans ces lignes est destinée à permettre d'appréhender de façon méthodique et raisonnée (processuelle) des rencontres entre systèmes de sens en évolution permanente (une définition possible de la culture), fonctionnant par la médiation d'individus concrets, et de les mettre en rapport par la réflexion consciente et systématique.

Mais plutôt que de supposer a priori que chaque membre d'un groupe social ou culturel est en mesure d'explicitier son propre système de références – ce qui est rarement le cas –, nous proposons de partir du niveau concret de l'expérience et de l'activité liée à un thème de recherche commun. Dans une telle démarche les participants se rapprochent en travaillant ensemble, par le biais d'un échange réel, ce qui réduit d'une part le danger de ne se disputer « que sur des mots » sans référent commun, d'autre part, augmente la chance d'arriver à des connotations communes dues à un faire commun, sans évacuer ce qui peut rester différent après analyse.

Un tel dispositif pédagogique permet en outre aux « systèmes » culturels de se manifester, de s'activer à travers le thème et aux élèves d'établir des comparaisons à différents niveaux à partir de ce qui s'est exprimé, de ce qui est « sorti ».

Ceux-ci se rendent compte ainsi que des termes considérés comme semblables ou équivalents dans les deux langues peuvent recouvrir des réalités et des significations différentes qui deviennent perceptibles au travers des productions réalisées de part et d'autre. Ainsi peut-on dépasser le stade d'une simple « traduction » qui ne tiendrait compte que d'une équivalence purement linguistique, car la pratique langagière dans ce cas est une pratique d'action.

C'est à ce niveau qu'intervient ce que nous appelons une démarche interprétative (*interprétation* *) des documents et des productions. Par là nous entendons que tout document, toute production reçus ne fait pas l'objet d'une explication par un détenteur unique du savoir, l'enseignant ou un spécialiste, mais qu'il est le point de départ d'une recherche sur les significations possibles. Les élèves confrontent document reçu et document conçu. De cette mise en rapport non seulement des *productions* *) mais aussi des *processus* *) d'élaboration naît ce que nous appellerons une négociation de sens.

Pour résumer l'idée centrale de cette approche, nous dirons qu'une pédagogie dialogique de l'échange a pour but de permettre la mise en place de processus de communication où les contenus sémantico-culturels présents dans les productions peuvent être négociés par les élèves acteurs et producteurs de l'interaction. On peut voir dans cette capacité à repérer, à analyser et à traiter dans la communication de tels contenus l'un des objectifs fondamentaux d'un apprentissage interculturel.

c) apprendre à apprendre

Apprendre, c'est aussi apprendre à apprendre. Tout apprentissage nouveau dans son contenu et dans sa forme est aussi une occasion de revenir sur les apprentissages antérieurs et sur ceux auxquels on est familiarisé. L'approche dialogique que nous recommandons en liaison avec la pédagogie de l'échange et de la rencontre se veut être une pédagogie de la relation qui inclut le rapport à l'Autre et bien évidemment, par effet de boucle, le retour sur soi, le rapport à soi, son

propre groupe, sa propre culture. Cette réflexion porte sur ce qu'on travaille, le rapport à l'altérité et son contenu, mais aussi indissociablement les formes, les manifestations, les « façons de faire ».

Cette approche réflexive des processus d'apprentissage observés sur soi et sur les autres, en diachronie et en synchronie, est la manifestation même d'une réflexion sur ce qu'est apprendre et donc le fondement même « d'apprendre à apprendre », d'une culture de l'apprentissage.

Si deux groupes d'une même classe d'âge procèdent parallèlement à deux recherches sur un thème commun, il y a là autant d'ingrédients pour une dynamique de la comparaison et de la relation, de la communication et de la coopération. Le thème constitue l'élément de référence commun. L'âge égal fait que les élèves s'acceptent d'emblée en tant qu'interlocuteurs privilégiés, « naturels ». On apprend par les autres et par là même, on est amené à réfléchir et à remettre en question telle ou telle façon de faire et d'apprendre. Comme le montrent de nombreux projets, les élèves au cours de leurs échanges de productions se repassent des idées et empruntent les uns aux autres.

L'expérience montre en outre que les élèves « en difficulté », peu motivés par des heures d'apprentissage « scolaire », trouvent là un cadre où ils sont mieux à même de se manifester. Le fait qu'il soit possible d'aborder une même question par des voies d'accès très différentes permet à des formes d'apprentissage et à des savoirs non valorisés par l'école et les disciplines traditionnelles de s'exprimer et d'avoir leur place.

Tout apprentissage est particulier dans son objet et général quant à ses implications. Encore convient-il de le faire appréhender comme tel. L'apprentissage d'une langue étrangère constitue en fait une occasion privilégiée de réflexion générale à propos de l'entraînement à une compétence de communication. Il y a là maintes occasions d'aiguiser le regard sur soi et sur les autres et d'acquérir les outils pratiques et théoriques d'une attitude d'ouverture et de tolérance.

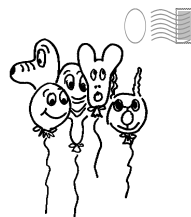
Ne pourrait-on donc pas dire que cet apprentissage qui passe par le détour de l'Autre, plus qu'un apprentissage supplémentaire qui ne viendrait que compléter et/ou répéter ce qui est déjà connu, contient en germe les éléments d'un ré-apprentissage, c'est-à-dire d'un apprentissage d'un nouveau type, dans son contenu et dans sa forme dont les effets dépassent de loin le seul contexte dont ils sont issus ?

L'enseignant devrait aussi rappeler aux élèves le chemin déjà parcouru, le reconstituer avec eux et leur permettre de nommer les connaissances acquises par le biais d'une analyse réflexive, d'une thésaurisation (cf. *documentation* *) plus systématique et aussi de la pratique du *portfolio* *, par exemple.

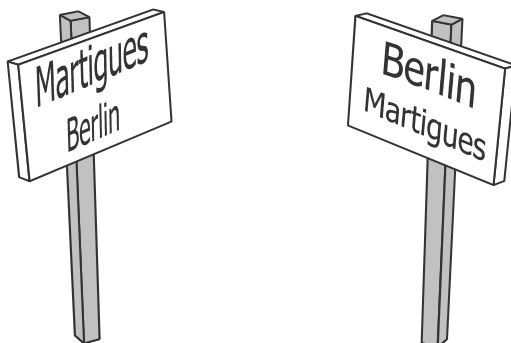
Soulignons enfin que de tels processus d'apprentissage exigent de la part de l'enseignant ce que nous pourrions définir comme une sorte de « réserve active ». Bien que présent, il n'est pas omniprésent. Son rôle n'est pas d'expliquer et de transmettre un savoir normé mais d'aider l'élève à se construire son savoir en fournissant au moment nécessaire les éléments de connaissance indispensables au progrès de sa démarche. Un apprentissage interculturel qui est toujours aussi construction de l'identité ne peut se résumer à l'acquisition de normes, d'explications définitives des phénomènes observés. Bien au contraire, il s'agit pour les élèves de prendre conscience de ce qu'il y a de normé dans leur propre société et dans la société étrangère et de se situer consciemment par rapport à ces normes.

Les projets

La coopération à distance - l'échange de documents sur toute l'année traitant d'un thème commun : la fête



Le Projet



Le projet brièvement décrit ici a été réalisé il y a 15 ans, ce qui explique que certaines références datent et que d'autres ne soient plus valables. C'est pourquoi nous y avons renoncé, pour autant qu'elles ne sont plus d'aucune utilité pour le lecteur actuel. Toutefois il garde, à certains égards, toute sa valeur d'exemple et peut se targuer d'avoir bien vieilli. Le recul permet d'autant mieux de juger de ce qui relevait de l'actualité, fugace par définition, et de ce qui échappe aux conditions spécifiques d'une période et/ou d'une situation données.

Il associait un collège de la région de Marseille et une « Realschule »³ de Berlin dans un travail commun sur une année scolaire complète, sans qu'il y ait rencontre d'élèves, se limitant à la production et l'échange de documents à distance par voie postale.

Y participaient :

Côté français : pour l'essentiel une 5ème, Allemand 1ère langue avec 5 heures hebdomadaires dont 1 à 2 heures consacrées au projet.

Côté allemand : plusieurs classes : une « 7ème » / 13 ans, une « 9ème » / 15 ans et, pour une part très importante, une « 10ème » / 16 ans, toutes les 3 en Arts Plastiques, à raison de 2 heures hebdomadaires.

A l'origine, un programme très ambitieux d'envois tenant compte des différentes fêtes avait été retenu.

Il prévoyait l'envoi de documents thématiques selon l'échéancier suivant :

³ C'est-à-dire un établissement du secondaire premier cycle, du type de ce qui existait sous forme de Collège d'Enseignement Général (CEG) en France avant l'introduction du collège unique, comme l'un des types d'établissement possibles, par opposition au Primaire long (« Hauptschule ») et au Secondaire long (« Gymnasium »).

Sous-thèmes	Dates d'échange
• Noël	mi-décembre
• Carnaval	fin février
• Pâques / Fêtes de printemps	fin avril
• La fête de l'école / La fête de quartier / La fête locale	début juin
• L'anniversaire / La fête patronymique	parallèlement aux autres fêtes

Il est apparu très vite qu'il ne serait pas possible de tout faire et les envois se sont donc limités à 3 sous-thèmes : Noël, Carnaval et Pâques, ce dernier traité lui-même de façon trop partielle (cf. Projet lettres-fax).

Noël : matériaux et productions

L'envoi des élèves matiguais comprenait :

- une cassette sonore intitulée « Noël en Provence »,
- un livret d'accompagnement contenant tous les textes enregistrés : des chansons provençales, des poèmes écrits par les élèves,
- des documents présentant Noël tel qu'il est fêté en Provence (recettes, santons, coutumes régionales, etc.).

Afin que les élèves berlinois connaissent Martigues, leurs correspondants provençaux avaient en outre réalisé un reportage photographique montrant les lieux importants de la ville.

Indiquons enfin que cette cassette avait été réalisée en collaboration avec une station de radio locale, Radio Maritima, diffusée le 25 décembre.

L'envoi des élèves berlinois comprenait tout un ensemble d'objets et de productions :

- des chants de Noël et des poèmes collés sur des panneaux d'exposition,
- des contes de Noël,
- une saynète sur Noël dans une famille berlinoise « moyenne »,
- des biscuits de Noël cuits dans des moules spéciaux,
- des recettes de gâteaux accompagnés des moules correspondants,
- des calendriers de l'Avent,
- des décorations de Noël,
- des bougeoirs et des bougies fabriqués par les élèves,
- une cassette comprenant des chants de la Saint-Nicolas et de Noël enregistrée par les élèves,
- des « vitraux » de Noël en papier à suspendre aux vitres.

Démarches

A l'aide de quelques exemples nous allons essayer de montrer quelles démarches sont liées à la réalisation des différentes productions.

a) Comment définir une « plate-forme » commune ?

Pour permettre à leurs camarades de se faire une idée d'un Noël familial à Berlin, les élèves berlinois ont rédigé une « saynète de Noël » e la façon suivante : ils ont constitué une

« commission » de 5 élèves, chargée d'élaborer une mini-saynète. Celle-ci, une fois rédigée, a été soumise à toute la classe pour approbation. Cela a eu deux effets :

- (Tous) les élèves berlinois ont pris conscience de la très grande variété qui existait dans la façon de célébrer le Noël allemand,
- ils se sont ensuite mis d'accord sur un certain nombre d'éléments communs. Ceux-ci étaient tout à la fois hétéroclites et à certains égards stéréotypés. Il représentait donc une solution « bâtarde » au vrai sens du terme comme tout compromis, mais tout en leur ayant fait prendre conscience de la pluralité réelle derrière l'illusion d'unité.

Ci-joint le texte allemand que les élèves ont retenu à la suite de leurs « délibérations » :

« Weihnachten in einer deutschen Familie / Noël dans une famille allemande »

Personen / les protagonistes : Peter (P), Susanne(S), Mutter/la mère(Mè), Vater/le père(Pè).

(Pè) : Ich fand die Predigt gut, und Ihr ? J'ai bien aimé le sermon, et vous ?

(P) : War nicht schlecht / Pas mal

S : Es ging / Ca allait

Zuhause angekommen, mussten Susanne und Peter in ihre Zimmer, bis der Vater sie holte. Der Vater klingelte nach etwa einer halben Stunde mit einem kleinen Glöckchen / Une fois arrivés à la maison, Susanne et Peter sont obligés de se retirer dans leur chambre en attendant que leur père vienne les chercher. Au bout d'une demi-heure environ leur père fait retentir une petite sonnette.

Pè : Ihr könnt kommen, er war da ! » Vous pouvez venir ! Il est passé.

Les enfants : Hurra, hurra der Weihnachtsmann war da ! / Hourra ! Le Père Noël est passé !

Susanne, Peter und die Mutter kommen ins Wohnzimmer. Der Vater liest das Evangelium vor / Susanne, Peter et leur mère arrivent dans la salle de séjour. Leur père se met à lire un extrait des Évangiles

Pè : Es begab sich aber zu der Zeit, da ein Gebot von dem Kaiser Augustus, dass alle Welt ... / Il advint qu'en ce temps où l'empereur Auguste fit connaître au monde sa volonté...

Als der Vater das Weihnachtsevangelium zu Ende vorgelesen hatte, spielten Susanne und Vater mit Gitarre und Querflöte die Lieder « Oh du Fröhliche », « Stille Nacht, Heilige Nacht », « Alle Jahre wieder », « Oh' Tannenbaum » und « Schneeglöckchen » / Une fois que le père eut fini de lire, Susanne et son père se mirent à jouer à la guitare et la flûte traversière plusieurs chants de Noël.

Pè : Fröhliche Weihnachten alle miteinander / Joyeux Noël à tous

Les autres : Fröhliche Weihnachten / Joyeux Noël

Pè : Jetzt dürft Ihr auspacken / Et maintenant vous pouvez ouvrir vos cadeaux.

Mè : Du musst aber auch auspacken / Toi aussi, tu peux les ouvrir.

Die Familie packt aus / toute la famille ouvre ses paquets.

P : Toll. Eine Dampflokomotive für meine Modelleisenbahn ! / Super ! Une locomotive à vapeur pour mon train !

Pè : Na mein Töchterlein, wie gefällt Dir Dein neuer Rock ? Et toi, fillette ? Comment est-ce que tu trouves ta nouvelle jupe ?

S : Klasse, Vati ! / Super, Papa !

Mè : Prima meine neue Bluse, was ? / Pas mal non plus, mon nouveau chemisier, pas vrai ?

Les enfants : Die hast Du von Vati ! / C'est un cadeau de Papa Mutter : « Danke Schätzchen » .Vater : Gern

Les enfants : Die hast Du von Vati ! / C'est un cadeau de Papa

Alle Geschenke sind ausgepackt / Tout est déballé.

Mè : Ich mache jetzt das Käse-Fondue. Kinder / Bon ! Je vais mettre la fondue en route,

les enfants : O.k. wir spielen noch ein bisschen / C'est bon ! On va encore joué un petit peu.

Die Kinder spielen weiter. Mutter macht das Fondue. Nach einer halben Stunde ist das Essen fertig / Les enfants continuent à jouer. La mère prépare la fondue. Une demi-heure après la fondue est prête.

Mère : Achtung, das Essen kommt ! / Attention ! La fondue arrive.

Mutter stellt das Fondue auf den Tisch und legt Baguette, Teller und Gabeln hin. / La mère met la fondue sur la table avec la baguette et le couvert.

Père : Nehmt Platz ! / Asseyez-vous.

Die ganze Familie setzt sich hin und isst. Nach dem Essen spielen die Kinder noch bis 11 Uhr und dann geht die Familie zum Turmblasen. Beim Turmblasen stehen Bläser auf dem Kirchturm und spielen Weihnachtslieder. Danach gehen Susanne und Peter ins Bett. / Toute la famille prend place et se met à manger. Après le repas les enfants jouent jusqu'à 11 h et ensuite la famille se rend au « Turmblasen ». À cette occasion, les instruments à vent se trouvent dans le clocher et jouent des chants de Noël. Après, Susanne et Peter vont se coucher.

Im Bett Vater / *Un fois au lit le père dit* : Es war ein schönes Weihnachtsfest, oder ? / C'était un bien beau réveillon, pas vrai ?

Les enfants : Ja, das war es / Ca, c'est bien vrai !.

« Gute Nacht ! / Bonne nuit »

Und sie schliefen gleich ein und träumten vom nächsten Weihnachtsfest / Et tous s'endormirent tout de suite et rêvèrent du prochain Noël.

b) transmettre un produit fini et/ou aider à faire

Les Berlinoises souhaitaient expédier des produits finis mais aussi permettre à leurs camarades d'expérimenter eux-mêmes certaines recettes. C'est ainsi qu'ils leur ont transmis des biscuits tout faits mais aussi les recettes et les moules nécessaires à leur confection.

Carnaval

Comme nous l'avons souligné plus haut, le programme très ambitieux exigeait un rythme de travail soutenu pour réaliser le premier envoi. L'enseignante indique à ce propos : «... A la fin de décembre, j'étais vraiment complètement paniquée à l'idée qu'en février, il y aurait encore quelque chose à redire, et moi, je ne savais absolument pas quoi ... Quand, quelque peu timidement j'ai parlé du 2ème envoi, je me suis rendu compte que, pendant les vacances, des élèves avaient commencé à réfléchir à ce qu'ils pourraient faire pour le Carnaval. »

Les travaux suivants ont été réalisés :

EN FRANCE

- des masques de Carnaval en papier (5ème) et en plâtre (3ème, arts plastiques),
- un livret : « Carnaval » présentant le carnaval à Nice et dans leur ville
- des photos des élèves déguisés avec des costumes qu'ils ont eux-mêmes réalisés
- une cassette vidéo présentant une improvisation d'expression corporelle sur le thème de Carnaval (6ème, 4ème, 3ème, Education Physique et Sportive)
- une émission (cassette), réalisée en collaboration avec Radio Maritima, présentant le travail concret et le projet dans son ensemble (interview des élèves en studio)
- des personnages de Carnaval, en papier cartonné à habiller. Les costumes sont expliqués.

A BERLIN

- des personnages de Carnaval, en papier cartonné à habiller. Les costumes sont expliqués dans les classes 7 et 9
- des chars de carnaval en modèle réduit sur différents sujets (dans la classe 10)

- une histoire d'amour berlinoise (rapports est-ouest et « rachats » de citoyens de la RDA)
- le tabac et l'alcool
- la faim dans le tiers monde, opposée à la montagne de beurre (la surproduction agricole de la CEE)
- le « Waldsterben », (mort de la forêt)
- les euromissiles, « Pershing II et SS 20 »
- le monde endormi et menacé

c) comment les utilise le partenaire

Rapportons ici les paroles de l'enseignante coordinatrice en France : « D'abord, il y a le choc quand le paquet arrive, c'est-à-dire la surprise et l'enthousiasme de déballer ; c'est la découverte, le fait de toucher, de pouvoir goûter et, en quelque sorte, la récompense d'une longue période de travail, période solitaire où il est difficile pour les élèves et les parents de saisir le sens de ce travail. A l'arrivée du colis, beaucoup de choses deviennent possibles. Il y a une motivation plus forte que ce qu'on rencontre avec le manuel. »

Que s'est-il passé ?

« Les marionnettes ont donné le plus de résultats. Les élèves ont inventé une utilisation qui n'était pas forcément celle prévue. Il y avait, parmi les personnages, un magicien et un autre qui portait une chemise de nuit avec l'inscription « Bonne nuit ». Nous nous en sommes servi pour faire un jeu : l'un des personnages était « Monsieur bonne nuit », l'autre « Herr Gute Nacht ». Ils essayaient de communiquer entre eux, l'un parlant allemand, l'autre français. La classe, divisée en 2 sous-groupes d'interprètes, jouait le rôle d'intermédiaire et essayait de faire en sorte que les personnages se comprennent. Non sans mal, car les personnages n'y mettaient pas du leur ! Cela a beaucoup amusé les élèves et le cours a été très réussi. »

Les chars de carnaval :

« Quand ils sont arrivés, j'ai fait des réunions dans toutes les 3èmes pour illustrer le Carnaval à Berlin - qui est bien sûr différent de celui de Nice - mais aussi celui de Cologne ou de Munich ainsi que pour parler des différents sujets abordés. »

Nous n'avons retenu, ici à titre d'exemple, que l'utilisation de deux travaux parce qu'ils témoignent de deux démarches complémentaires, mais sensiblement différentes. Laissons encore une fois la parole à l'enseignante :

« Je reviens aux chars de carnaval et aux marionnettes, parce que c'est justement avec ces deux exemples qu'on voit le mieux la différence. Les chars de carnaval sont une réalisation exceptionnelle, vraiment très réussie. Ils illustrent très bien leur propos. On peut parler de Berlin mais on ne peut pas inventer d'utilisation, car ils sont trop typés. Par contre, les marionnettes peuvent servir par les costumes à illustrer Carnaval ; elles peuvent permettre de jouer un conte, de créer un dialogue. Ce genre d'envoi est plus intéressant et plus facile à exploiter. »

Remarques générales

Le projet exposé nous semble particulièrement intéressant dans la mesure où il fournit un certain nombre de pistes et de critères transférables à d'autres contextes.

Sachant d'entrée de jeu qu'il n'y aura pas de rencontre, les élèves manifestent le souci de faire connaître leur vie à distance au travers de différents supports. D'où l'importance accordée à la place des documents et des objets médiateurs. Même si la présence des Arts Plastiques côté berlinois explique en partie le goût et le soin particulier mis à la confection de ceux-ci (chars de carnaval, décoration de Noël par exemple), on ne saurait tout ramener à la participation d'une discipline artistique. C'est plutôt la nécessité de « démonter » et de « remonter » la culture pour la transporter d'un lieu en un autre qui semble être à l'origine de ces phénomènes et de l'orientation des activités des élèves. Ceux-ci n'étant pas là en chair et en os, les objets qu'ils envoient ont valeur de représentants, d'ambassadeurs et finalement de présence (cf. les remarques de l'enseignante sur l'arrivée du colis).

D'autre part, ce n'est pas seulement l'objet / le document / le matériau qui est important mais sa fabrication, sa nature et son utilisation et donc sa fonction de médiation. On voit tout ce qu'il y a de démarche réflexive d'anticipation à propos des gâteaux qu'on ne se contente pas d'envoyer tout faits, mais aussi avec les recettes et les moules nécessaires à leur confection pour permettre aux destinataires de reconstituer quelque chose, de le refaire et de se l'approprier. Ce n'est pas un geste fortuit des expéditeurs, ni une simple imitation de la part des récepteurs / destinataires. Il procède de la volonté explicite des élèves berlinois de permettre à leur camarades martiquais de retrouver quelque chose de ce qu'ils vivent et de ce qu'ils sentent au moment de Noël en fournissant à ceux-ci les éléments d'une pièce à (re)monter.

Sans être explicitée cette démarche proposée par les élèves contient toutefois les éléments-clefs d'une compréhension (inter) culturelle en profondeur :

- comprendre, c'est reconstituer/reconstruire intérieurement un « geste » (au sens du symbolisme interactionnel de G.H. Mead) et non pas seulement enregistrer et/ou imiter, reproduire ;
- cette compréhension est inséparable d'une dimension sensorielle et esthétique impliquant tout le sujet et n'est pas simplement un déchiffrement (cognitif);
- elle procède d'une attitude/stratégie d'ouverture, soit dans la démarche (proposition de texte sur Noël au sein du groupe berlinois, par exemple), soit dans la réception. Il est révélateur que les chars de Carnaval, bien que d'une grande qualité, n'ait pas eu le succès des marionnettes. Est-ce parce qu'ils se contentaient trop d'illustrer sans laisser suffisamment de place à ceux qui les recevaient pour compléter, réinventer, terminer, refaire ? Ne faut-il pas voir là l'un des critères décisifs pour permettre le dialogue : laisser à l'autre une place pour qu'il puisse s'y inscrire, s'y installer ?⁴

4 Cf. Alix, Christian : Pakt mit der Fremdheit ? Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulkooperationen, Frankfurt am Main, 1990.

L'échange par correspondance et la visite de l'établissement partenaire : l'école



Le Projet

première formule



A la différence du projet de coopération qui vient d'être présenté, nous allons maintenant décrire deux exemples de coopération pédagogique qui ont en commun d'allier échange de documents et rencontre(s) d'élèves selon un processus continu tout au long d'une année scolaire.

Le travail sur le thème de « l'école »

Le projet de coopération associait le collège alsacien de Hochfelden à l'établissement hessois de type « Integrierte Gesamtschule » de Niederroden. Il reposait, de part et d'autre, sur les langues étrangères, Français et Allemand et offrait donc une structure symétrique du point de vue des disciplines impliquées, bien que l'ancrage institutionnel fût différent dans les deux établissements concernés :

Côté alsacien, nous étions en présence de deux classes de 3ème, l'une d'Allemand 1ère langue « renforcée » (5 heures par semaine), l'autre d'allemand 2ème langue (3 heures), alors que, côté hessois, il s'agissait d'un « Wahlpflichtkurs », c'est-à-dire d'un cours à option (une option de ce type est obligatoire), d'une classe de 9ème / élèves de 15/16 ans, intitulé « Projet en coopération avec des élèves français » (3 heures hebdomadaires). Ce cours avait été mis en place spécialement pour permettre un travail d'échange pédagogique ; il était aussi censé constituer un élément de qualification pour un cours de français langue étrangère, nécessaire à la poursuite de la scolarité au niveau du second cycle.

L'échange de documents

Tous les thèmes traités ont été proposés par les élèves. Pour ce qui est du thème « Notre établissement scolaire, le vôtre », les documents suivants ont été élaborés avant la première rencontre :

Documents de présentation des groupes

Présentation des élèves en séquence vidéo

Présentation des élèves en séquence vidéo avant le 15 novembre

Documents et productions thématiques

Etablissement hessois	Etablissement alsacien
<p>Rapports enseignants -élèves (bandes dessinées)</p> <p>L'école, hier et aujourd'hui (album de photos)</p> <p>Qu'est ce qu'une « Gesamtschule » ? Jeu de découverte et d'explication. Documents de présentation sur l'établissement, en particulier sur le système de représentation des élèves</p> <p>A quoi ressemble la vie de tous les jours à la « Gesamtschule » ? (bande dessinée)</p>	<p>Présentation de l'école sous forme d'un court documentaire vidéo.</p> <p>Rapports élèves - professeur : Que se passe-t-il (vraiment) en cours ? Film satirique à propos d'un cours d'allemand. (vidéo *)</p> <p>Quels problèmes rencontrent les jeunes en dehors de l'école ? Qu'en est-il du temps libre, des possibilités de rencontres des jeunes, hors du collège. <i>Roman-photo</i> * portant le titre « Pour l'amour de la musique/Der Musik zuliebe »</p> <p>La vie quotidienne au collège : montage audiovisuel sur la journée d'un élève.</p>

Ces documents ont été réalisés et expédiés entre mi-novembre et mi-janvier traités par le groupe destinataire entre mi-janvier et la rencontre de mi-mars. La variété des productions témoigne de l'originalité des modes d'approche utilisés pour aborder le thème et appelle quelques remarques sur les démarches.

Démarches

Faire appel à une aide extérieure/un *intervenant* * extérieur : la bande dessinée.

Traitant des rapports entre enseignants et élèves dans l'établissement hessois, elle constituait un document difficile à réaliser par des néophytes, enseignants ou élèves. Grâce à la présence et à l'aide d'un assistant de langue français, dessinateur et caricaturiste « recruté » pour ce travail, une bande dessinée a pu être réalisée. L'assistant a initié les élèves à quelques techniques de base de la B.D. et leur a prêté son concours. On retrouve ici de façon concrète la notion d'intervenant extérieur.

Intégrer le travail de coopération au contexte local, régional, le relier à un évènement.

L'album de photos sur l'histoire de l'école dans la ville hessoise est venu de ce que, cette année-là, on fêtait le dixième anniversaire de la « Gesamtschule ». Les élèves hessois ont donc pu réaliser un document d'échange, s'insérant dans les activités de leur propre école, et destiné aussi à leurs partenaires français.

Transmettre des informations, c'est d'abord savoir et comprendre soi-même.

Le jeu sur la « Gesamtschule » a permis aux élèves hessois - qui souhaitaient faire connaître leur établissement à leurs camarades français - de s'y familiariser et de saisir en profondeur le fonctionnement de leur propre école et de la scolarité dans son ensemble. Ils ont déclaré à la fin de ce travail avoir vraiment compris ce qui se passait !

Réaliser, c'est apprendre à s'organiser et assimiler les techniques nécessaires

Telle a été l'expérience du groupe d'élèves qui a tourné le film vidéo sur sa propre école. Une fois les grands axes fixés par tous, le sous-groupe vidéo en a assuré la conception et la réalisation. Pour ce faire, il a dû se familiariser au maniement de la technique (image, son, montage) en partie en dehors des cours, mais aussi apprendre à se gérer en tant que groupe autonome (cf. *gestion du temps* *). Que de questions à régler pour faire un film : s'occuper du matériel, prévoir les créneaux disponibles, prendre des rendez-vous, bref penser à tout et se sentir responsable(s) individuellement et collectivement de la tâche choisie. Autant d'effets « secondaires » que les élèves ont mentionné au titre de ce qu'ils considéraient avoir aussi appris.

Présenter un document polyvalent : un genre riche, le roman-photo

Un groupe d'élèves alsaciens a eu recours à la technique du roman-photo pour exposer un problème qui lui tenait à coeur : le manque de possibilités pour les jeunes en milieu rural de se retrouver et d'écouter de la musique. Ils ne se sont pas contentés d'en réaliser un, d'ailleurs très intéressant sur ce sujet, mais ils ont relié ce document à deux démarches complémentaires :

En amont, à l'occasion d'une exposition tenue lors de la visite de leurs camarades allemands dans leur école, ils leur ont expliqué comment on faisait un roman-photo. Ils ont explicité leur démarche de A jusqu'à Z, montrant le découpage en plans, racontant comment ils avaient élaboré l'histoire, rédigé les textes, etc.

En aval, ils ont prévu deux versions, l'une française, l'autre allemande, afin de permettre à leurs correspondants allemands de mieux travailler le document, selon leur niveau linguistique.

Les visites

La visite en Alsace (fin mars)

Les élèves allemands ont découvert à l'occasion de cette première visite, le collège et les élèves français qu'ils ne connaissaient jusqu'alors que par l'entremise des documents qui leur avaient été envoyés. Les élèves français avaient fabriqué à leur intention un jeu de découverte de la ville pour leur fournir quelques points de repère.

D'autre part, il avait été demandé aux élèves allemands de tenir un *journal de bord* * où ils pourraient consigner leurs impressions, leurs remarques.

Certains des aspects observés et considérés comme intéressants et révélateurs ont été ensuite repris et approfondis dans un film vidéo où les élèves allemands montraient le collège tel qu'ils le percevaient, eux, et qui était destiné à leurs camarades restés en Allemagne.

Se référant explicitement à leur propre contexte, les jeunes allemands ont cherché à montrer, par le biais de l'image et d'un commentaire approprié, où ils voyaient des différences entre les deux établissements. Dans certains cas, il s'agissait de différences :

- a) de nature « structurelle » : le directeur et le concierge résident dans l'établissement, l'existence d'une cantine, normale dans une école à plein-temps ;
- b) liées à la qualité des équipements : plus de terrains de sport, salles spécialement aménagées pour la vidéo, labo photo, etc. ;
- c) ou enfin portant sur le comportement des élèves : l'ambiance de l'école, les relations enseignants / élèves.

Démarche

Signalons que l'ensemble des productions réalisées avant la rencontre ont fait l'objet d'une exposition à la fin de celle-ci. Une dizaine de classes de l'établissement l'ont d'ailleurs visitée.

Droit de réponse : la réplique filmée des élèves français au film des élèves allemands sur le collège français.

Le film des élèves allemands met particulièrement en valeur la « ligne » blanche marquant les limites de l'établissement et de façon plus générale insiste sur le respect de certaines interdictions, telles celles de ne pas fumer dans les toilettes, de ne pas jeter de papiers sur les pelouses, de ne pas quitter l'établissement sans autorisation, de ne pas se promener dans les étages pendant les récréations, et l'obligation de se mettre en rang avant de se rendre dans une salle de classe. Le groupe allemand s'était longuement attardé sur ce symbole, pour lui particulièrement évocateur des contraintes pesant sur les élèves du collège. A cette vue des choses, le groupe français a répliqué par un court-métrage : « Les tentatives d'évasion de l'élève X » qui constitue une réponse ironique au mythe d'une ligne blanche censée représenter une interdiction infranchissable, puisque les élèves y montrent toutes les ficelles et astuces pour la franchir. On y voit un élève déployer des trésors d'ingéniosité pour en venir à bout. Comme dans la Bible, il se livre à 7 essais et finit par vaincre, grâce au charme d'une flûte qui ensorcelle la ligne comme un serpent alors que jusqu'alors il avait échoué en ayant recours à la force ou à la tromperie !

Visite de l'établissement allemand par les élèves français (fin juin)

Comme pour la première rencontre, les élèves français ont tenu un journal de bord servant lui aussi de « matière première » pour la réalisation d'un film vidéo sur la Gesamtschule de Nieder-Roden. Mais l'idée de comparaison s'est enrichie d'une nouvelle dimension, celle de synthèse, de compromis et de choix. Le thème général de « l'école idéale » permettent aux élèves réunis en groupes binationaux de choisir un aspect les intéressant particulièrement et d'essayer de formuler une solution « idéale » à ce sujet, en tenant compte des situations respectives. Les aspects retenus ont été respectivement :

- le règlement intérieur de l'établissement,
- le comportement des élèves en classe : étude comparative de l'attitude d'élèves français et allemands participant à un même cours (sketch vidéo),
- un montage sonore retraçant la journée « idéale », peu ordinaire, d'un élève.

A ce propos, il convient d'insister sur le fait que les productions n'ont pas uniquement de valeur en elles-mêmes, mais surtout qu'elles sont le reflet très imparfait d'un débat et d'une négociation interculturelle entre les élèves. Les productions ne donnent donc qu'une idée très partielle du processus qui est à leur origine.

Enfin, dans un souci de comparaison des deux établissements, les élèves français ont réalisé à leur tour un film vidéo sur la Gesamtschule, telle qu'eux la voyaient. Plutôt que de procéder à une énumération des détails et des différences relevées par les visiteurs, il nous paraît essentiel d'insister sur les ressources dramatiques utilisées par les élèves pour rendre compte de leurs impressions et de leurs observations. A la différence de leurs camarades allemands, ils mettent en scène un personnage qui découvre l'établissement inconnu. Tout le film consiste à montrer comment cet élève étranger va buter sur un lieu, des êtres, des fonctionnements qu'il ne saisit pas ou pas bien. Ses habitudes, ses schémas, ses points de repère n'ont plus prise sur cette autre réalité. Il pose des questions que personne ne comprend, se cogne, se fait mal, prend peur, s'étonne. Grâce à un monologue intérieur qui est un dialogue avec lui-même nous sommes témoins de son désarroi.

Eléments d'évaluation

Nous nous en tiendrons ici volontairement aux aspects d'un projet particulier dont nous pensons qu'ils sont transférables :

L'homogénéité / l'hétérogénéité des *groupes* * d'apprenants

En s'appuyant sur des groupes-classes * relevant d'une matière, l'Allemand, le projet, côté français, pouvait tabler sur une relative homogénéité des groupes. Il n'en est pas allé de même pour le groupe de projet côté allemand. Nombre de difficultés rencontrées tenaient à l'extrême diversité des connaissances de départ en langue étrangère et des attentes des élèves.

Cependant, une telle hétérogénéité, bien que difficile à gérer pédagogiquement, oblige à faire preuve d'originalité dans les méthodes d'approche. Si nous nous plaçons du point de vue d'une pédagogie de projet interculturelle différenciée, elle n'est pas seulement un obstacle aussi mais un enrichissement.

Σ L'apport extérieur - le recours à des supports inhabituels - la compétence technique

L'intervention d'un assistant de langue, extérieur à l'établissement, a été considérée par les élèves comme positive et enrichissante.

La compétence de l'enseignant français en matière de technique vidéo a permis aux élèves alsaciens de se familiariser avec ce support et d'en exploiter mieux les possibilités pour réaliser leurs idées. Cet appui a, en revanche, fait défaut aux élèves allemands qui ont dû se « lancer » tout seuls.

Cet apprentissage « technique » ne doit cependant pas être pris pour du temps perdu. Comme le montre l'exemple du travail vidéo et de la réalisation d'un roman-photo dans l'établissement alsacien, la perspective d'acquisition linguistique de la langue étrangère liée à la réalisation d'une tâche, d'un produit destiné à une communication authentique n'a pas souffert d'avoir à tenir compte du reste. Bien au contraire, la motivation des élèves en a grandement profité.

Σ L'échange d'élèves et la rencontre de travail : deux perspectives contradictoires ?

A maintes occasions, nous avons été amenés à constater que le principe de l'échange d'élèves, c'est-à-dire la visite d'un groupe à l'autre, - les membres du groupe visiteur étant hébergés individuellement dans les familles d'accueil et le groupe d'accueil très absorbé par les cours, peu disponible pour un travail en commun - contredisait ce que nous pensions être la base d'une véritable rencontre. Citons quelques facteurs qui nous paraissent influencer le travail pendant la rencontre et le climat de l'échange :

- la part de hasard dans *l'hébergement* * d'un élève dans telle ou telle famille peut jouer de façon positive, mais aussi de façon négative ;
- l'expérience de vie familiale authentique qui en résulte n'est bien souvent envisagée qu'à titre d'expérience individuelle et singulière de chaque élève et ne fait pas l'objet d'une remise en perspective plus globale. Dans un même temps, l'authenticité de l'expérience, par sa prégnance psychologique, son immédiateté et son incontestabilité (ce que j'ai vu de mes yeux, vécu, etc :) sont facteurs de généralisation, alors que le véritable travail pédagogique et éducatif devrait justement commencer là. Il s'agit là d'un enjeu majeur d'une éducation à, dans et par la rencontre : relier et réconcilier vécu/vie et apprentissage/réflexion dans un même temps et non différé et dans des lieux jusqu'alors séparés, l'école fermée et l'extérieur (cf. l'introduction)
- la présence aux cours de l'établissement-partenaire d'une part, le programme touristique, d'autre part, ne relèvent que trop rarement d'une perspective globale sur la rencontre conçue comme une situation de travail et d'apprentissage possibles.

C'est à la suite de ces constats que nous avons souhaité expérimenter la formule de la rencontre en un lieu tiers où ni l'école ni la famille ne sont présentes (même s'ils apparaissent de façon occasionnelle) et où les groupes sont à même de se concentrer sur eux-mêmes et disponibles pour un travail en commun.

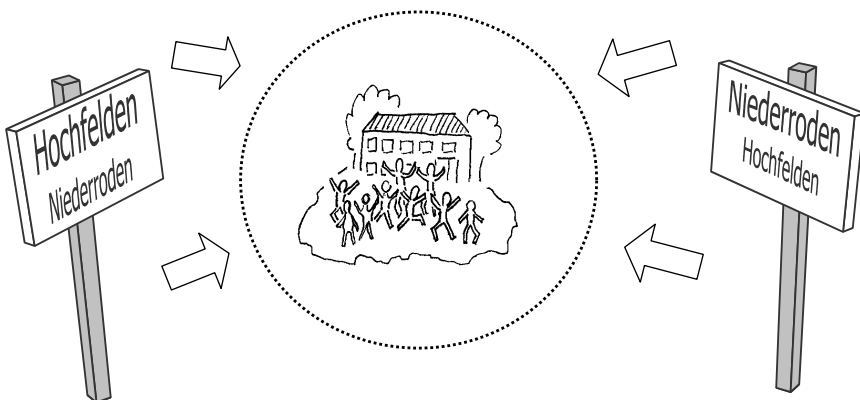
On verra dans la partie qui concerne les nouveaux projets (Le projet Marseille-Francfort) en quoi l'évolution d'un projet antérieur a constitué le point de départ d'une démarche dès lors systématisée.

L'échange de productions et la rencontre en tiers-lieu : cuisine et télévision



Le Projet

deuxième formule



Dans la description du projet réalisé, nous nous efforcerons de dégager les éléments nouveaux en insistant sur les réorientations nées de l'évaluation du projet antérieur, mais aussi sur la nouvelle dynamique déclenchée par une redéfinition partielle des perspectives de travail.

Suite aux réflexions que l'on vient d'exposer, l'équipe pédagogique a retenu l'idée d'un séjour en commun dans un lieu inconnu d'un pays limitrophe où l'on parlerait les deux langues, le français et l'allemand : le Luxembourg, la Suisse ou la Belgique. Malheureusement, les directives concernant les conditions à remplir pour obtenir une subvention ne prévoient pas ce genre de possibilité, sauf dans le cas de la participation d'un groupe d'élèves du pays tiers (programmes trilatéraux). Les enseignants se sont donc « rabattus » sur une solution plus modeste, celle d'un lieu d'hébergement dans la région de Francfort, à Dorfweil, dans une structure d'accueil comparable à celle d'un village vacances-familles (Familienferienstätte).

Ce lieu d'accueil offrait de bonnes conditions d'hébergement et de séjour, tout à fait en accord avec notre conception (cf. le projet Marseille-Francfort le lieu / le *tiers-lieu* *). Aucun autre groupe n'y séjournait en même temps. Seul point noir pour les élèves, dans un premier temps, l'absence totale de distraction et de diversion (discothèque ou autres).

Pour la participation il s'agissait, côté français, d'un nouveau groupe à la suite du départ des élèves à la fin de la 3ème. Côté allemand, il s'agissait du même groupe que l'année précédente. De ce fait, il a fallu aussi procéder à une nouvelle présentation.

Une première tentative des enseignants pour amener les deux groupes à mieux dialoguer

Ayant constaté au cours de l'année précédente que les élèves, de part et d'autre, avaient du mal à se détacher de leurs propres productions et à entrer en dialogue avec leurs partenaires, sauf pendant les rencontres, bien sûr (cf. réactions/échos), les enseignants ont donc décidé de proposer une structure d'échange, un ensemble de règles à la place d'un thème commun défini par les élèves. Le principe était celui d'un personnage que chaque groupe créerait et qui le représenterait. Dans un second temps, les deux personnages se rencontreraient et entreprendraient quelque chose ensemble. Ce canevas d'échange de personnages devait obliger en quelque sorte chacun des groupes à intégrer l'autre en créant une histoire.

Les élèves n'ont pas attendus !

Dans leur film de présentation, les élèves français utilisent deux « espions » pour se faire connaître (cf. *faire connaissance* *) : deux personnages louches aux allures de « barbouzes » procèdent à une surveillance du collège, considéré comme suspect du fait de ses relations avec un établissement « étranger ». Tous les élèves sont présents et décrits par ce biais.

Lors de leur réunion de coordination, les enseignants français et allemands, agréablement surpris par l'initiative « fictionnelle » de leurs élèves, décident de la reprendre et de la transposer en une suite de contraintes (cf. le rôle de la contrainte dans la créativité, voir J.M. Caré et F. Debyser, 1978, et la série du Bureau d'Enseignement de langue et de Civilisation Française intitulé « Créacomm »/les romans-simulation). Celles-ci étaient les suivantes :

Etapes de l'histoire d'espionnage

1. Chaque groupe définit un sujet de recherche
2. L'espion a découvert un secteur où il peut aller récolter des informations intéressantes
3. Chaque groupe élabore des documents différents à ce sujet
4. Il réalise un ensemble de documents soit par lui-même, soit en les achetant à des informateurs,
5. Chaque groupe travaille pour l'autre
6. L'espion agit au nom d'un commanditaire anonyme
7. Les groupes échangent leurs thèmes, leurs « découvertes ». Le groupe partenaire reprend le sujet de l'autre à son compte et le traite à son tour
8. Les espions échangent régulièrement leurs informations. Chacun doit transmettre le résultat des recherches à un « honorable correspondant » afin que celui-ci vérifie si les informations transmises présentent un intérêt, s'il y a avance ou retard « technologique » dans le domaine en question.

Les élèves choisissent un thème et le traitent

Une fois ces règles définies et expliquées, les élèves alsaciens ont formulé plusieurs thèmes de recherche dont, entre autres : Strasbourg, les problèmes des jeunes, la vie scolaire, la télévision. Poursuivant leur idée de départ, les élèves souhaitaient continuer à mettre en scène leurs espions qui, déguisés en enquêteurs, partiraient à la chasse aux renseignements et interrogeraient leurs parents.

Après avoir recensé les ressources qu'offrait le thème de la télévision, il est apparu aux élèves que les autres sujets ne se prêteraient pas à un travail aussi intéressant et que, surtout, les idées développées ne semblaient pas réalisables dans le temps réellement disponible. (cf. *gestion du temps* *).

Comme ils s'intéressaient tout particulièrement à la publicité télévisée et aux annonces publicitaires, ils ont choisi toute une série de séquences de publicité qui précèdent le journal télévisé de 20 heures en déterminant un ordre de préférence. L'enseignant s'est contenté d'en ajouter deux autres dont il pensait qu'elles pouvaient, d'un point de vue linguistique, être intéressantes et utiles pour les élèves allemands apprenant le français.

Comment en est-on venu à traiter un second thème ?

Du côté allemand, les choses se sont présentées de façon plus problématique, les élèves refusant de se soumettre aux règles que les enseignants avaient formulées pour permettre aux deux groupes de se référer l'un à l'autre dans leur démarche. Ils ont choisi un tout autre sujet : la cuisine, et plus particulièrement la cuisine hessoise.

À la suite à ce refus, le principe d'une fiction élaborée en commun par les deux groupes a dû être abandonné. Cette attitude s'était déjà manifestée au début, au moment de reprendre (à leur compte) l'idée d'espions envoyés par les élèves français chez eux, pour poursuivre leur « travail ». Ils s'étaient montrés très réticents, n'acceptant qu'à contre-cœur la proposition de leurs camarades français.

Le brassage des groupes

Après l'accueil par le personnel du village de vacances familiales et le premier repas en commun, l'équipe pédagogique a procédé à la répartition des élèves en chambre. Etant donné la composition différente des groupes (8 garçons, 4 filles côté allemand et exactement l'inverse côté français), les enseignants ont constitué des groupes binationaux de 6, chacun occupant un appartement prévu pour une famille, selon un rapport 4/2, 4 Français(e) 2 Allemand(e)s ou inversement. Ce principe du brassage était destiné à créer une situation de cohabitation des langues et des nationalités, et à éviter la constitution de groupes d'affinité par nationalité. Ce même principe a été appliqué dans la formation des groupes de travail tout au long du séjour (cf. le projet Marseille-Francfort la rencontre « mixité linguistique et culturelle »).

La télévision : une technique et un thème de travail et de réflexion

Exception faite de quelques idées sur ce qui pourrait être fait pendant la rencontre, des documents et productions déjà réalisés et apportés pour la rencontre et, bien sûr, de la présence d'un équipement de technique vidéo, le programme, au sens où on l'entend d'ordinaire, n'était pas arrêté. Il nous paraissait important de concevoir cette situation comme ouverte, laissant place aux intérêts et aux initiatives des élèves et à la dynamique de la rencontre. Dès le deuxième jour, cela a donné lieu à des résultats surprenants.

Il est apparu très vite au cours de l'enquête effectuée par les élèves sur le village que les lieux de rencontre ou de distraction pour les jeunes étaient inexistantes. Quant au lieu d'hébergement, il n'y avait aucun autre groupe du même âge. En mal de distraction, les élèves en étaient déjà à consulter les programmes de télévision, en prévision de soirées qui risquaient d'être pesantes d'ennui. C'est à ce moment que l'un des enseignants a suggéré de fabriquer un programme de télévision « autogéré » en réalisant pendant la journée et en présentant tous les soirs leur propre journal télévisé où seraient relatés les événements de la journée, les informations recueillies au cours de leurs recherches sur le village, etc. Par hasard, il se trouvait qu'il y avait autant de groupes de chambre que de soirées et il a donc été convenu que chaque groupe réaliserait une édition du journal, le groupe responsable de la soirée étant déchargé, en fin d'après-midi, des tâches collectives.

Le journal télévisé avait ainsi lieu tous les soirs, à 20 heures. Le décor était le suivant : un studio installé dans le couloir et le public assis devant le petit écran dans la salle de réunion attenante, assistant à la « retransmission » en direct de l'émission. Dans un souci d'authenticité, les informations « locales » étaient toujours précédées du générique de la télévision « normale ». Lors de la première réalisation, deux présentatrices, l'une allemande, l'autre française, imitant quasiment à la perfection les « modèles » nationaux présentaient avec brio les informations de 20 heures, relatant les mini-événements de la vie du groupe dans le plus fidèle style télévisuel. Les deux langues étaient utilisées alternativement. Pour couronner le tout, les journalistes ont même donné la parole à un reportage en direct du sous-sol de la gare de Francfort (voir plus haut) qui, pour les besoins de la cause se trouvait ... sous la table du studio ! Enfin, la météo a permis aux élèves d'exprimer leurs craintes et leurs espoirs à propos d'un temps peu clément (il neigeait et il faisait froid !).

Cette première tentative a eu un succès considérable et, soir après soir, le « journal » est devenu une institution, un rendez-vous de 20 heures dont les élèves attendaient avec impatience chaque édition.

A cette occasion, nous avons pu constater à quel point les élèves étaient marqués par leur culture télévisuelle « nationale », reproduisant ce qu'ils connaissaient. De leur coopération se dégageait de fait une comparaison concrète des styles, des modes de présentation des télévisions française et allemande, des cultures télévisuelles nationales⁵.

Les élèves réalisent des films : le lieu, sujet de réflexion et de création

Au cours de l'enquête des élèves sur leur lieu de séjour, le bilan s'était révélé très maigre en dépit du bon vouloir et de la curiosité des élèves : un village-dortoir, déserté pendant la journée par ses habitants partis travailler en ville, une petite église du siècle dernier, un cimetière, un coiffeur en bordure de forêt, un café fermé, un centre d'accueil pour réfugiés et des maisons désespérément vides pendant la journée.

Il faut croire cependant que ce vide a stimulé et non gêné l'imagination des élèves. L'ensemble des informations recueillies a été réutilisé dans des mini-films où les élèves campaient des personnages fictifs, hauts en couleur. Une brève description de quelques réalisations permettra de mieux en juger.

- Le premier film montre l'un des vieux du village, arrivé au soir de sa vie, rédigeant son testament et allant le mettre à la boîte aux lettres. En chemin, il « tombe » à l'entrée de l'église sur une élève française qui l'interroge et lui demande des détails sur ce chef d'œuvre. Plein de bonne volonté, il répond gentiment à ses questions malgré des quintes de toux répétées. La conversation terminée, ils se séparent. Le vieillard, épuisé par tant d'efforts, s'écroule raide mort dans la neige !
- Dans un autre film, on assiste au retour d'un homme vieillissant au village. Il rencontre un ami d'enfance et s'enquiert auprès de celui-ci de celle qu'il aimait dans sa jeunesse. Il apprend qu'elle est encore au village et lui rend visite. Malgré la difficulté à se reconnaître après tant d'années, ils sont repris petit à petit par le feu des souvenirs et finissent par s'effondrer dans la neige dans une ultime étreinte. Le dernier plan montre leur tombe au cimetière !

Si nous retenons ces deux films, parmi les quatre réalisés, c'est qu'ils révèlent plusieurs aspects intéressants, tous présents mais à des titres différents, dans les autres réalisations :

⁵ Ce projet est largement antérieur à la création d'ARTE, chaîne franco-allemande qui a créé un style nouveau, alliage savant des deux styles et cultures télévisuels français et allemand. Une anticipation donc !

- toutes les informations recueillies sont systématiquement réutilisées dans les fictions,
- les résultats des recherches ne sont pas simplement énumérés dans le cadre d'un film documentaire sur le lieu de séjour, mais situés dans une autre perspective, celle de l'histoire de personnages et donc d'une dramatisation,
- les observations, les faits, les données ne sont pas seulement fournis par le biais de la langue, mais transposés sur un plan non-verbal, proprement filmique, esthétique qui fait de ces productions des textes complexes, riches, à facettes, où l'on a le sentiment non seulement d'apprendre quelque chose mais aussi d'entrer dans un univers. L'univers restitué dans ces deux films est celui de la tristesse, du vide pour ne pas dire d'une certaine morbidité, en dépit des « chutes » humoristiques qui frisent cependant l'humour noir.

Précisons que ce travail en vidéo a pu se faire dans la mesure où certains des élèves français et allemands étaient déjà familiarisés avec cette technique et que, d'autre part, l'intérêt témoigné pour ce mode d'expression était grand. La langue allemande a dominé du fait de l'environnement, mais aussi à cause du niveau (supérieur) de connaissances en langue étrangère chez les élèves français.

Traduire et transposer ensemble : comment réécrire une chanson en langue étrangère

Le thème de la télévision a été aussi abordé par le seul groupe qui ne souhaitait pas réaliser de film vidéo. Celui-ci a d'abord pris connaissance des productions élaborées par les élèves français. Au cours de la discussion, les élèves allemands ont pu constater à quel point les élèves français étaient des spectateurs attentifs et assidus des séquences de publicité à la télévision.

L'un des enseignants présents avait apporté un disque réalisé par des élèves de Marseille dont la chanson-titre, « C'est chouette la vie » est une chanson-collage faite de slogans publicitaires où s'exprime l'état d'esprit d'une génération, celle des 14-16 ans, en particulier chez les enfants de migrants. Comme cette chanson constituait un complément idéal au montage des élèves français et qu'elle permettait de se plonger dans le monde de la publicité, des élèves français du groupe ont décidé d'expliquer les slogans cités à leurs camarades allemands. Ils y ont montré des talents pédagogiques insoupçonnés dans un genre difficile et périlleux, celui de l'humour ! Il était très encourageant de voir les élèves mettre en place des stratégies communicatives pour les cas où leurs connaissances de langue étrangère étaient insuffisantes. Puis, l'idée est née au cours de ce travail, où l'on cherchait des équivalents, d'essayer de transposer cette chanson en allemand en utilisant des slogans empruntés à la publicité allemande. Tâche d'autant plus ardue que ce texte devait coller à une musique déjà existante. Le résultat n'en a été que plus remarquable, comme l'on pourra en juger :

Original	Version adaptée
C'EST CHOUETTE LA VIE	DAS MACHT MICH AN
<i>Refrain :</i> C'est chouette (ter) la vie C'est bon (bis) l'équilibre Avec nos gencives en béton Notr'nouvel appétit Findus Et Rennie pour la digestion Avec les Pampers de Bébé Polichinelle pour l'habiller <i>Refrain :</i> C'est chouette etc... Avec nos voitures « cousu main » Impulse et tout peut arriver A.G.F. nous a assurés Avec plus d'une paire de lunettes Les pages jaunes de l'annuaire La liste des vétérinaires <i>Refrain :</i> C'est chouette etc... Avec le repos multispères Et Mars pour bien repartir Lion pour rougir de plaisir Minimir fait le maximum Le reste c'est la Puce Thomson Jacques Vabre y va de son arôme <i>Refrain :</i> C'est chouette etc... Avec deux millions de chômeurs Notr'mémoire en ordinateur La course aux anti-dépresseurs Un enfant sur trois qui a faim Et les Pershing, les S.S. 20 Qui veillent sur nos lendemains <i>Refrain :</i> C'est chouette etc...	<i>Refrain :</i> Das macht mich an (bis) Das bringt es voll Das Leben. Paar Adidas gegen Plattfüss Und ohne Nike fühl ich mich mies Zehn Vitamine gegen Stress Outsider is my only dress Peppies schmecken voll geätzt Dagegen Bahlsen mich echt fetzt. <i>Refrain :</i> Das macht mich an... Viel Abenteuer bringt Camel Von Esso kriegen wir's Erdöl Mit unserem neuen Turbo-Diesel Tun wir was für den sauren Niesel Tempo 100 macht uns schlapp Mit Monoxyd geht's dann bergab. <i>Refrain :</i> Das macht mich an... Wenn es um die Zukunft geht Mir stets die Bank zur Seite steht Die Schwäbisch Hall sitzt auf mein' Haus Bald mit 5 Mark schmeiss ich sie raus Für Tod und Hausrat kann's nur geben Allianz versichert für das Leben. <i>Refrain :</i> Das macht mich an...

En outre, la présence d'une « aide extérieure » en la personne d'un « Zivildienstleistender »/jeune objeteur de conscience effectuant son service de remplacement civil au centre d'hébergement a facilité ce travail. Excellent pianiste et accompagnateur improvisé, il a su « mettre en place » rapidement la version allemande élaborée par le groupe franco- allemand. On voit là l'importance que peut recouvrir la notion de « faire appel aux ressources d'une situation à des fins d'apprentissage ». Cette chanson a bien sûr été présentée en grande première lors d'une des soirées « auto-animées », où l'on faisait appel aux talents en présence.

Dernière remarque enfin : la collaboration du jeune pianiste ainsi que de son collègue a permis aux élèves français de se familiariser, de façon concrète, à ce qu'est un service civil de remplacement et de s'informer au cours de discussions et d'échanges approfondis sur cette réalité allemande.

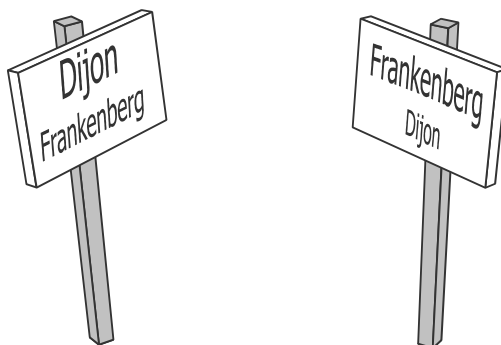
La cuisine, thème de travail et expérience commune au cours du séjour

Le thème de la cuisine choisi par le groupe hessois s'est poursuivi pendant la rencontre. Les élèves allemands ont apporté des panneaux illustrés et commentés sur lesquels ils présentaient des spécialités régionales ainsi que des explications sur leurs habitudes culinaires. Côté français, les élèves ont filmé la préparation d'un plat, recette et commentaire en allemand à l'appui, ainsi que la prise en commun de celui-ci. Pendant le séjour, on a procédé à une enquête auprès des élèves pour savoir ce qu'ils pensaient des repas. Les élèves français de leur côté ont demandé à leurs camarades s'ils mangeaient de la même façon chez eux. Ils ont pu constater, comme bien souvent en pareil cas, à quel point les différences étaient grandes à l'intérieur d'un même groupe national. La restauration commune dans le centre d'accueil a donc donné lieu à un échange approfondi des élèves sur leurs habitudes et sur leurs goûts. On peut regretter cependant qu'il n'ait pas été possible de faire la cuisine ensemble et d'aller au-delà d'une simple critique pour passer au stade d'un débat sur une alimentation prise en charge par les élèves eux-mêmes.

Un thème qui rassemble : « Le bois, l'arbre, la forêt » - un exemple de collaboration entre enseignement général et enseignement professionnel



Le Projet



Ce projet d'échange de documents et de visite qui a eu lieu vient s'ajouter à une longue série de projets thématiques sur « La pierre », « L'habitat », « La communication et le langage publicitaire », « Les contes » (C. Perrault et les frères Grimm).

Cette coopération pédagogique déjà ancienne entre un collège de Dijon et un lycée du nord de la Hesse relie un Projet d'Activités Educatives en France à des groupes d'enseignement de français facultatifs en Allemagne. La particularité réside dans le fait que la structure institutionnelle de l'enseignement sur projet est prolongée d'une dimension de coopération internationale et d'une perspective interculturelle et que l'enseignement professionnel y est associé. Nous ne ferons ici que résumer un travail dont la richesse et la profondeur sont, selon nous, exemplaires.

Pour transmettre non seulement les informations nécessaires mais aussi restituer l'atmosphère qui règne dans une telle situation de coopération interculturelle, nous laisserons l'un des acteurs, un enseignant, raconter le projet de son point de vue.

Pourquoi ce thème ?

« Des constantes sont apparues au cours des années : la sensibilisation, très développée chez les élèves allemands aux questions qui touchent à l'environnement et l'interrogation qui en résulte pour les élèves français. Ce problème était déjà au centre des préoccupations dans la recherche sur le conte, l'année précédente : comment parler, aujourd'hui, du Petit Poucet sans l'imaginer dans une forêt victime des pluies acides ? Le choix du thème s'est effectué, côté allemand, en discutant au cours des séances hebdomadaires, et chez nous, en lançant l'idée d'un PAE sur ce sujet. »

Quels élèves ont participé au projet ?

- Une classe de 4ème germaniste ;
- Une classe de 4ème angliciste ;
- Une classe de 5ème germaniste ;
- Une classe de 5ème angliciste ;
- Une classe de C.P.P.N. ;
- Une classe d'un LEP, niveau BEP⁶ de la section bois, directement concernée par le sujet et spécialistes du thème choisi,

soit en tout une bonne centaine d'élèves. A peu près 70% des élèves n'étaient pas germanistes.

La préparation des visites

« D'après notre mode de fonctionnement, les temps forts de la démarche sont la semaine de rencontre à Dijon et celle en Hesse. Le travail de préparation consiste au départ à rassembler un maximum de matériaux pour pouvoir, d'un côté et de l'autre, préparer ces semaines. Le thème de « l'arbre et de la forêt » semble à première vue facile ; mais en fait il demande une collecte d'informations impressionnante, tant sur le plan scientifique que sur le plan écologique et artistique (littérature, arts plastiques, etc.).

La première étape a été la collecte d'informations et la sensibilisation de tous au problème de la forêt. Pour une question de calendrier, les élèves du L.E.P., eux, ont souhaité avoir un produit fini à apporter en Allemagne. Du côté du collège, en revanche, il était matériellement impossible d'avoir un produit fini et nous souhaitions au contraire avoir des éléments bruts à développer. Ceci a été un des aspects de la réussite de la semaine en Allemagne, puisque nous avons pu à la fois apporter un produit fini sous forme d'exposition et des matériaux à travailler, des productions à terminer avec les élèves allemands. La collecte s'est passée de la façon suivante : nous avons pris contact avec l'Office National des Forêts et la Direction Départementale de l'Agriculture. Nous avons veillé à réunir suffisamment de choses pour nos élèves et pour les élèves allemands.

Je crois que certains chiffres ont étonné les Allemands. Ils ont été surpris de voir la superficie et la richesse des forêts françaises. Cela a permis de corriger une idée préconçue selon laquelle l'Allemagne serait un pays boisé et la France un pays méditerranéen. Tous ces documents sur la forêt française, l'exploitation du bois, et sa transformation ont été envoyés, en Allemagne, à titre documentaire pour que les élèves puissent comparer avec les données allemandes. »

La recherche d'interlocuteurs extérieurs : comment préparer une comparaison

« Ensuite, nous sommes entrés en contact avec les forestiers, pour envisager un travail sur le terrain. Comme la visite en forêt avec les forestiers avait eu lieu en Allemagne lors de la première visite, nous n'avons pas voulu recommencer en France, c'est-à-dire que le travail de sensibilisation en France s'est passé avec les élèves français en impliquant tous ceux qui participaient au projet, qu'ils aillent en Allemagne ou non. Pour nous, il était important que la totalité des élèves français aient fait une ou deux visites de forêt. En fait, les problèmes qui se posent, dans les forêts du Morvan sont exactement les mêmes qu' en Allemagne, à plus petite échelle : problèmes de pollution, moins graves mais allant en s'accroissant. Parallèlement, nous avons fait tout un travail de préparation avec les classes de 4ème, avec les architectes du Comité d'Aménagement de l'Urbanisme et de l'Environnement sur le matériau « bois », maintenant en (pleine) vogue dans la

6 Nous avons volontairement maintenu les dénominations en usage à cette époque.

construction des maisons individuelles. Ceci nous a permis aussi de préparer à l'architecture locale les élèves qui devaient partir en Hesse. Il y avait donc un lien permanent entre ce qu'on allait découvrir en Allemagne, et les tendances nouvelles dans la technique du bâtiment en France et une relation directe avec le métier par par les élèves du L.E.P. bois. De ce point de vue, les maquettes de maisons de bois, réalisées à Dijon, anticipaient sur l'architecture que les élèves dijonnais allaient découvrir en Allemagne. »

La première semaine de visite

« Le déroulement des travaux en Allemagne a duré une semaine. Le jeudi fut consacré au voyage et à l'arrivée avec soirée d'accueil et répartition dans les familles. Le vendredi, le premier jour donc, nous sommes entrés directement dans le vif du sujet : arborant de magnifiques uniformes, les gardes-forestiers allemands nous ont guidés dans une forêt en nous expliquant le phénomène de la mort de celle-ci. Les élèves ont été frappés de voir à quoi on reconnaît un résineux malade et comment, en comptant les aiguilles, on voit la maladie gagner, d'année en année. Ce fut un des moments très forts de cette visite. Parallèlement, nous faisons des recherches de matériaux : nous glanions des matériaux naturels, enregistrions des bruits de la forêt, etc. Ce jour-là, et pour la première fois, nous avons installé au lycée notre espace de travail. Les élèves de LEP ont mis en place une petite exposition ; les élèves allemands ont amené des masques, des tissus, enfin, tout ce qui leur semblait utile. Ils ont créé une sorte de « banque » de ressources pour les travaux futurs. Le samedi, nous avons travaillé en atelier et de grandes pistes sont nées. Trois ateliers ont fonctionné en parallèle : un atelier théâtre, un atelier de marionnettes à fils et à structure bois - animé par un ancien élève du lycée allemand -, et un atelier d'enregistrement des sons. Il y eut ensuite fusion du travail des trois ateliers pour arriver à une production qui fut présentée aux parents, le mardi soir. Le travail en atelier a été très, très poussé cette année- là. Voilà pour la semaine du 13 au 19 mars.

Bien que les dates aient été prévues très longtemps à l'avance, nous avons eu une difficulté à surmonter : trois collègues français ont dû assumer très fréquemment à eux seuls toute l'animation du groupe puisque les enseignants allemands étaient retenus ou devaient remplacer des collègues souffrants. Disons qu'administrativement, les choses n'étaient pas très, très claires du côté de l'établissement allemand. »

La seconde semaine de visite : comment un thème évolue en fonction du lieu, des circonstances, de la dynamique d'une recherche

« La semaine à Dijon a eu lieu deux mois tard, du 22 au 28 mai. Notre souci, à nous enseignants et élèves, a été d'éviter de présenter aux Allemands le même type de travail. Nous avons voulu faire autre chose. D'autre part, il y avait une spécificité bien marquée, celle de deux établissements situés dans un milieu urbain, donc beaucoup moins en rapport direct avec la forêt environnante. Pour trouver une forêt, il faut faire entre 10 et 20 km. En conséquence, comme le thème était l'arbre et la forêt, l'arbre planté au milieu de la ville nous est apparu comme la chose à privilégier. Il y avait aussi la découverte du printemps, l'arbre dans la ville arborant ses fleurs et puis ses premières feuilles. Le coup de pouce a été donné par un reportage-photo extraordinaire réalisé en ville par les sept groupes binationaux. Très vite, on est sorti du thème, on a photographié les vitrines de prêt-à-porter printanier. Le premier jour, les élèves du collège ont réalisé un grand gâteau en forme d'arbre. Il fallait en effet nourrir tous les élèves, puisque la soirée d'accueil n'était pas réservée exclusivement aux élèves qui hébergeaient un jeune Allemand, mais ouverte à tous les élèves impliqués dans le projet. C'est ainsi que nous nous sommes retrouvés avec 80 élèves ! Le samedi matin, les premiers ateliers de recherche ont démarré au collège. Pour cette première matinée, le thème était celui du carnaval des arbres. Il s'agissait d'une recherche libre de groupes mixtes franco- allemands dans un parc dessiné par un élève de Le Nôtre, une sorte de forêt

artificielle dans lequel les élèves se sont dispersés avec masques, tissus, etc. Les élèves d'une classe de 5ème ayant écrit des récits sur les arbres, ils les ont proposés comme scénarios. Chaque groupe a présenté sa saynète, en fin de matinée. Les uns au milieu de la grande rotonde, les autres au Temple d'Amour, le tout donnant lieu à un reportage photographique.

L'après midi a eu lieu un reportage-photo sur l'arbre dans la ville. Là, des photos tout à fait remarquables ont été faites par les deux groupes. Ils ont réalisé des panneaux avec photos, textes et dessins. Le lendemain, dans l'atelier d'expression plastique, nous avons constitué quatre groupes d'élèves qui ont choisi d'illustrer le thème de la forêt des 4 saisons : ils ont confectionné des tapisseries de 6 à 7 m chacune, des collages en tissu. Il était en effet convenu avec les élèves allemands que la création de l'atelier de théâtre du collège se jouerait dans des décors réalisés par nous tous.

Chacun des quatre panneaux constituant le fond du décor évoquait une saison. L'écologie, la mort de la forêt étaient présentées dans cette réalisation plastique de qualité. Le lendemain, nous avons eu un atelier au LEP. Nous y avions invité P. H., comédien, J. P., musicien et E.R., créateur de bandes dessinées. Tous les trois avaient accepté de venir sans savoir ce que les élèves attendaient d'eux. Tout d'abord on brancha un magnétophone et, à brûle-pourpoint, les élèves leur posèrent des questions déjà préparées en français et en allemand. Par exemple : si on vous parle du bois, qu'est-ce que cela évoque pour vous ? On devine facilement ce que le bois a pu évoquer au musicien. Le comédien, lui, a dit : « Pour moi, c'est les planches, les planches, c'est mon métier, c'est ma vie ». L'interview a duré à peu près une heure. Ensuite on a approfondi et exploité les interventions pour réaliser une création libre. Le résultat fut pour moi fantastique : ce qui avait été dit pendant la discussion avec les artistes était présent sans que la relation puisse être forcément établie par un spectateur ne possédant pas cette « clé » de lecture. Mais le but n'était-il pas de collecter un matériau et de le restituer à sa façon ?

Enfin, à l'occasion d'une soirée, un groupe d'animation avait transformé le LEP en boîte de nuit ! Une soirée, qui, je crois, a été appréciée parce que c'était une boum, une boum d'une qualité exceptionnelle. Le lendemain soir, c'était la soirée d'adieu et toutes les créations ont été présentées. Pour la première fois, depuis que la rencontre existe, FR3 était présent. Il y a eu des interviews, à la télé locale des élèves français et allemands. Le tournage a eu lieu à l'école, sur fond de décor créé par les élèves français et allemands.

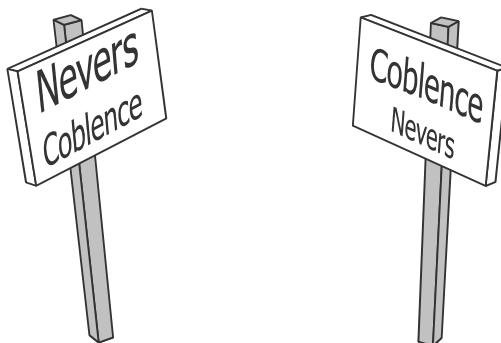
En conclusion, la question de la forêt est-elle maintenant mieux perçue ? Je n'en sais rien. Mais, à partir d'un sujet auquel les uns étaient très sensibilisés et les autres beaucoup moins, ces derniers ont été amenés à se poser des questions à propos de l'interrogation de leurs camarades allemands. Là, je pense que le message est vraiment bien passé ; un matin, nous avons eu un débat qui a commencé sur la pollution et qui a très vite tourné à l'actualité. Juste quelques semaines auparavant avait eu lieu la catastrophe de Tchernobyl, et là, nous avons dépassé notre arbre et notre forêt pour avoir un débat sur le nucléaire. »

Pour commencer/aux origines - les échanges dans l'enseignement primaire

Christiane Spielmann



Le Projet



Larissa et Julie, Markus et Maxime, Marion et Coralie... se sont écrits, ont échangé des photos, des jeux, des petits cadeaux pendant un an, se sont rencontrés à Nevers et à Coblence et ont la ferme intention de se revoir. Ils ont fait des projets pour les grandes vacances, les parents sont d'accord. Eux aussi sont invités. C'est l'esquisse d'une amitié, c'est le résultat d'un travail scolaire aboutissant à la concrétisation des buts à atteindre dans le domaine des langues étrangères, dans l'idée d'ouverture, d'émancipation et de connaissances humaines.

Avant la rencontre : correspondre

Dans notre école de Neukarlsruhe, à Coblence, les enfants sont confrontés au français depuis la première classe⁷, quelques-uns même depuis le « Kindergarten »⁸. Après une approche de la langue par des chansons, des jeux et des comptines, nous les mettons en contact direct avec la France et les Français en leur offrant la possibilité de correspondre avec des enfants d'une école de Nevers, ville jumelée avec Coblence. Nous envoyons une lettre collective, présentant les 3ièmes classes, la maîtresse, la classe, les élèves, devinettes et photos à l'appui pour donner envie à nos futurs amis de nous découvrir et de nous poser des questions.

Toute l'année, nous alimentons nos correspondants en documents vidéo, en messages par internet, en textes racontant notre ville et notre vie de tous les jours, les fêtes de l'année, les nouvelles de l'école. Nous leur faisons parvenir des journaux, des articles, des cartes, des

⁷ Les classes sont nommées en Allemagne en fonction de l'année, en partant de la 1ère année=1 ère classe jusqu'à la 13 ème année (baccalauréat)= 13 ème classe.

⁸ Jardin d'enfants, équivalent de l'école maternelle, à de notables différences près, toutefois.

cassettes... et nous en recevons aussi. Bref, nous faisons connaissance, nous apprenons à nous enquérir de l'autre, nous cherchons les différences et les points communs.

Nous savons qui est Wassim ou Laetitia ou encore Pierre. Les correspondants ont repéré eux aussi que Florian est grand et sympathique, que Cynthia est toute petite et qu'elle aime beaucoup lire, que Wladimir s'est « super bien déguisé » à Carnaval et que Sandra leur envoie pas mal de recettes de gâteaux. Le grand moment arrive : chacun prépare de sa plus belle écriture, en début de 4^{ème} classe, son petit passeport. Sous l'empreinte digitale, on ajoute ses goûts et ses occupations préférées. Le tout agrémenté d'une photo récente, en général une photo de vacances avec le chat ou l'ours en peluche, le grand frère ou le bébé. On essaie d'en dire long sans trop de vocabulaire, on aimerait bien que le/la correspondant/e sache à qui il/elle a à faire, car c'est le petit français/la petite française qui choisira son partenaire pour l'année et aussi pour l'échange. On envoie le paquet de lettres et l'attente commence. Quand recevront-ils notre courrier, quand répondront-ils, qui m'écrira ? À partir de ce moment-là, on attend sa lettre, on commence l'histoire d'une amitié qui se limitera à l'échange scolaire peut-être ou, qui sait, ira bien au-delà...

Se préparer, anticiper

Cette correspondance, c'est déjà la préparation au voyage qui se fera en fin d'année scolaire. La source naturelle que représentent ces lettres permet d'introduire un apprentissage de la langue, de la culture de l'autre, de ses habitudes scolaires et extra - scolaires motivant et authentique : nous découvrons l'écriture « à la française » (formation des r, z, lettres majuscules, écriture non liée...), découvrons un univers scolaire différent de celui dans lequel nous nous trouvons, avec un emploi du temps surprenant : « Non ! Ils ont école l'après- midi ! Les pauvres ! Ce n'est pas là que je voudrais aller ! ». Ceci entraînant des controverses, naturellement : « Oui mais ils apprennent davantage ! Hein, regarde ! Ils n'ont pas cours le mercredi ! Alors moi, je voudrais y aller ! ».

Avec un échange de photos et d'envois vidéo, nous entrons dans le vif de la vie. Les images de la classe, de la cour de récréation, de la ville, de leur maison nous ouvrent un vaste champ d'activités en prise directe sur le réel et nous permet d'enchaîner sur la création de situations fictives. Une diapositive montrant Pierre en train de tremper sa tartine de pain dans son bol de chocolat est la situation idéale pour stimuler une discussion sur les mœurs et amener à rejouer une scène du petit déjeuner français pour rentrer dans le rôle de Pierre. Il en est de même pour la bande vidéo réalisée lors d'une sortie « canots, voile » de la classe qui fournira l'occasion de travailler sur Nevers et ses environs, sur les paysages, les cours d'eau, et détail non négligeable pour nos enfants, d'apprendre que si, Coblence a un « Deutsches Eck » (confluent de la Moselle et du Rhin), Nevers n'en a pas moins le « bec d'Allier » (confluent de l'Allier et de la Loire). C'est par ce biais que nous introduisons le travail de la langue⁹.

À partir de là s'élabore une série de sketches, de mise en scène de situations fictives fondées sur la communication. On simule un repas , on s'achète des souvenirs ou des cartes postales à la table voisine, on propose des jeux divers : « On joue à cache-cache ? On fait un tour de vélo ? ». Parallèlement se mettent en place des activités ludiques autour du vocabulaire et des structures employés dans ces dialogues. Autour d'un thème comme le jeu, par exemple, on fabrique une série de cartes qui serviront à des jeux de reconnaissance du vocabulaire et des expressions, à des jeux de « Kim », de memory, de bingo... Après une phase de compréhension orale, de repérage des structures dans plusieurs contextes (contextes possibles : « au magasin de jouets »,

⁹ Je dis « nous » parce que j'essaie de me laisser guider, dans l'organisation de ce travail, par la découverte que font les enfants au fil des lettres reçues. Je savoure tous les ans cette atmosphère de surprises, cette identification et cette reconnaissance des différences qui aide à faire prendre conscience, en même temps, de sa propre culture, qui aide à remettre en question certaines habitudes qu'on croit « normales » pour tous et partout, qui aide les élèves turcs ou russes à parler aussi de leur pays et de leur culture. Je vis cette ouverture des enfants avec eux.

« on range sa chambre », « un cadeau d'anniversaire »), s'ensuit une phase de production (contexte : « à quoi on joue ? »), d'abord dirigée par l'enseignant pour devenir, pas à pas, de plus en plus spontanée et autonome, notre but étant d'aider l'enfant à réagir dans diverses situations, avec des moyens d'expression adéquates, de lui fournir des « outils » dont il pourra se servir selon ses besoins.

A l'aide de la vidéo reproduisant des situations authentiques (par exemple « Le petit monde de Pierre » empruntée à la télévision scolaire), j'encourage les enfants à écouter le français parlé à un rythme normal ; ils sont conscients de ne pas tout comprendre mais de saisir quelques mots au passage, ils se concentrent davantage sur l'action et sur les gestes et se rendent compte qu'on n'est pas obligé de connaître la signification de chaque mot pour comprendre une situation. Il faut faire en sorte que les enfants aient envie de vivre cette situation, aient envie de se préparer eux-mêmes au voyage. On leur donne quelques appuis, on sait que la partie qu'ils auront à accomplir sera rude ! Chaque enfant sait depuis le début qu'il sera seul dans une famille d'accueil.

Les parents sont également convoqués à une réunion à laquelle on leur explique clairement la situation : des activités sont prévues sur place pour l'ensemble du groupe mais les enfants passent la nuit ainsi que le dimanche seuls chez leur correspondant. Il est donc bon que chacun soit parti au moins quelques jours sans ses parents avant de vivre une telle situation à l'étranger. Un film de l'année précédente est montré, afin que tout le monde ait d'une part, une idée du cadre dans lequel l'enfant évoluera en France et d'autre part, se rende compte que les activités proposées sont attrayantes, que l'atmosphère est bonne, que la majorité des enfants participant à l'échange se trouvent bien là où ils sont. La préparation des parents est presque plus importante que celle des enfants. Certains versent même une larme à cette réunion de février, alors que le départ ne sera qu'en mai. D'autres ne déclarent vouloir envoyer leur enfant que s'ils l'accompagnent eux-mêmes. Combien de fois ai-je entendu ces phrases : « Mon fils - ou ma fille aimerait participer au voyage à Nevers mais je ne pense pas que ça se passe bien. Qu'en pensez-vous ? » ou bien alors « Mon fils - ou ma fille ne veut pas participer au voyage, mais moi, j'aimerais l'envoyer ! ». La réussite de cet échange est entièrement fondée sur le volontariat de l'enfant, sur l'envie de faire une expérience de quelques jours dans le pays dont il a appris quelques bribes de langue, chez le correspondant à qui il a raconté pas mal de choses, qui a, lui aussi dévoilé ce qu'il aime faire, manger, boire et jouer. Ce n'est pas rien ! Si malgré tout l'enfant n'a pas envie de faire le voyage, pourquoi alors le forcer ? Peut-être se contentera-t-il, dans un premier temps, de recevoir son correspondant ?

Le voyage approche : la tension monte !

C'est la frénésie générale ! Des centaines de questions se pressent à l'esprit des enfants : « Combien d'argent faut-il emmener ? Quel cadeau peut-on offrir aux parents ? Quels jeux vais-je prendre avec moi ? ». Puis, plus la date du voyage approche, plus les questions trahissent la tension, l'anxiété : « Comment reconnaître mon correspondant ? Où est-ce qu'il habite ? Est-ce que quelqu'un habite dans la même rue que moi ? Comment est-ce que je peux vous joindre si j'ai besoin de quelque chose ? »

À ce moment de la préparation, chaque enfant reçoit un petit carnet à relier lui-même, contenant un itinéraire tracé, à compléter du nom de quelques villes pendant le voyage en bus ; un « nécessaire » linguistique illustré comportant les tournures apprises dans les sketches, le vocabulaire utile classé par centres d'intérêt ; un plan de la ville de Nevers à l'aide duquel on recherchera la rue dans laquelle on habite, la rue où habite les copains et l'école ; un tableau de change avec beaucoup de place pour faire ses propres calculs. À cela, on ajoute les numéros de téléphone de tous les adultes accompagnateurs. Avec ce précieux bagage, plus de pannes possibles !



Le dispositif de travail : l'encadrement des enfants

Pour éviter un certain anonymat, nous départageons les 39 enfants inscrits au voyage en petits groupes placés sous la responsabilité de deux adultes : un instituteur et un parent d'élève. Cette année, nous avons pu former 5 groupes et concentrer notre rôle d'accompagnateurs sur 7 à 8 enfants, ce qui permet une organisation plus souple répondant aux besoins de chaque groupe, une plus grande attention aux petits maux que chacun peut avoir et, surtout, une meilleure répartition des tâches pour responsabiliser chaque accompagnateur et pour remédier à une certaine léthargie. Malheureusement, l'organisation du voyage et des activités incombent souvent à une seule et même personne, alors que tout le monde devrait se sentir concerné par cette entreprise qu'est un échange, avec des enfants en bas âge, partis pour un long voyage dans un pays étranger, dans une famille inconnue. L'expérience a montré nombre de fois que les accompagnateurs se comportent souvent en touristes, en consommateurs. Ils s'occupent de leur propre enfant ou d'eux-mêmes et ne prennent pas d'initiative.

Le choc culturel a été prévenu en partie, mais on va avoir à faire face à des situations imprévues et il s'agira de les gérer en évitant qu'il ne se bute ou, à l'inverse, qu'il ne soit trop conforté dans une situation où il se sentirait trop entouré.

Avant le départ, les derniers points d'organisation - qui s'occupe de la trousse à pharmacie, qui du ravitaillement en eau, qui de l'animation pendant le voyage - seront discutés dans une réunion du groupe d'encadrement (institutrice et parents) : On se met d'accord sur la marche à suivre : consignes et règles à respecter pendant les voyages aller et retour ainsi que pendant le séjour à Nevers. Il est convenu que j'assumerai en tant qu'institutrice tous les problèmes d'ordre administratif, en l'occurrence les fiches de maladie, les autorisations parentales et la communication aux parents français d'éventuels problèmes de santé chez tel ou tel enfant.

Tout est réglé, on peut partir.

À 7 heures du matin, tout le monde est dans le bus, les valises et les pique-niques sont rangés, le chauffeur se présente. Son rôle n'est pas à dédaigner pendant le trajet : l'ambiance dépendra de lui. Supportera-t-il le bruit, les plaisanteries enfantines, acceptera-t-il de faire de nombreux arrêts ?

Les parents font les dernières recommandations, s'assurent que les enfants sont bien installés, souhaitent un bon voyage et on démarre vers l'inconnu...

Pendant le trajet, il est intéressant de remarquer le comportement des enfants : ils sont en attente, ils se sont préparés à quelque chose qu'ils commencent à vivre, à ressentir très fort, ils sont calmes, inquiets, c'est indéfinissable car en même temps, ils sont contents de partir. Assez vite, les habitudes prennent le dessus et le bavardage s'installe, ils veulent jouer, chanter, écouter de la musique... De nombreux arrêts permettent quelques activités. Le questionnaire rempli par la suite par nos jeunes élèves reflète l'ambiance dans le car : bruyant, amusant, long, pique-nique, dormir, rigolade sont les mots fréquemment employés pour décrire le voyage. D'une manière générale, les enfants se montrent dociles, ils se sentent très dépendant du groupe des adultes.

Le petit questionnaire qu'on leur donne dès la frontière passée doit les inciter à l'observation. On leur demande de relever trois numéros d'immatriculation, de noter sur leur carte quelques villes traversées, de remarquer au moins trois ressemblances entre la France et L'Allemagne et autant de différences, ils ont également une petite enquête à mener auprès des accompagnateurs et lors de pauses, à des passants. J'entends souvent des remarques du genre : « Mais les Français, c'est nous ! » ou bien « Quand j'étais en CP, je suis allé en France avec mes parents et je ne t'ai pas vue. Maintenant, je comprends pourquoi : la France est un grand pays ! ».

À Nevers : la rencontre

L'arrivée

L'inquiétude du matin refait surface dès l'apparition de la première pancarte indiquant Nevers. « Comment dit-on..., Qu'est-ce que je fais si..., Comment se prononce le nom de ma correspondante ? ». On ressort les carnets, on se met à compter l'argent français, à chercher la photo du correspondant... (préparation, entre autre linguistique). Tout à coup, tout est calme, on arrive à l'école ; sur des banderoles on nous souhaite la bienvenue, des familles entières sont là, à nous attendre et c'est impressionnant ; on sent que ça devient sérieux (accueil). Un jeu de reconnaissance, dans la cour de l'école, permet à la majorité des enfants de trouver leur correspondant : à Coblenze, les petits Allemands avaient préparé ce jeu. Ils avaient dessiné un objet de leur choix (un ballon de foot, une auto, un arbre) et avaient inscrit leur nom ainsi que celui du correspondant au milieu de leur dessin qu'ils ont ensuite coupé en zigzag en deux parties égales. Un des morceaux de ce puzzle avait été envoyé au correspondant quelques jours auparavant et il s'agit maintenant d'assembler ces deux morceaux.



La famille

Le départ dans les familles se fait tranquillement, après avoir pris un rafraîchissement. On prévient en Allemagne qu'on est bien arrivés et on se prépare à recevoir quelques appels. En effet, certains - et ce ne sont pas ceux que l'on pensait fragiles - ont besoin d'être rassurés. Les timides, les calmes, les introvertis ne se manifestent pas en général, mais les boute-en train, les « durs » les « sûrs d'eux » trouvent un prétexte pour venir pleurer à notre oreille : ils ne s'étaient pas imaginé l'appartement comme ça, ils ont peur de ne pas être réveillés le lendemain matin, personne ne parle l'allemand dans la famille, ils ont oublié une casquette dans le bus.... Il s'agit parfois seulement de s'assurer du bon fonctionnement du téléphone. D'autres ont un chagrin beaucoup plus profond et persistant. Tel enfant nous confie au cours de ces quelques jours passés ensemble que l'origine de l'échange n'est pas la cause de ses soucis, mais qu'un problème familial latent le « travaille » : « Je pleure parce que ma mère est seule et je lui manque ! Quand je vais rentrer, mon papa ne sera peut-être plus là ! »

Il y a aussi ceux qui, plongés dans un univers complètement différent du leur, ont des difficultés à trouver leurs repères, mais après une petite crise de larmes, ils se stabilisent. Soit ils font avec, soit ils s'adaptent si bien qu'ils n'ont plus envie de repartir.

P. par exemple a une maman très ordonnée et nous savions qu'elle serait accueillie dans une famille « limite » (pas très propre mais sympathique). N'ayant pas eu d'appel d'elle le premier soir, je me suis inquiétée, le lendemain, de savoir si tout s'était bien passé. P. ne s'était ni lavée ni coiffée, portait des vêtements froissés mais m'annonça toute souriante : « Je me suis adaptée : ils m'ont montré une armoire où ranger mes affaires, mais il y avait tellement de désordre que je ne pouvais pas y mettre mes habits soigneusement pliés alors, je les ai mis en boule et je les ai jetés dans l'armoire ! ». Me voilà à mon tour rassurée !

Nous avons tout un programme : « Sortie plein air (tenue de sport et pique-nique) » le vendredi, ensuite « un jeu de rallye dans Nevers » est prévu pour le samedi ainsi qu'une « journée à l'école avec repas à la cantine » le lundi. Le dimanche est réservé aux familles. Ce programme nous permet, le premier jour, de nous retrouver tous, toute la journée et d'organiser des activités favorisant des contacts plus étroits entre les partenaires français et allemands.



La langue

Par le biais du jeu, du chant, du bricolage, nous essayons de créer des liens, de permettre une communication, une compréhension mutuelle. « Certains font des efforts, ils s'expriment par des gestes, ils coopèrent », remarque une collègue. Un collègue français écrit : « J'ai noté un effort de communication avec le correspondant, cependant dès que les enfants étaient en grands groupes, il y avait une tendance à se regrouper par nationalités », mais « j'ai pu espionner une scène d'apprentissage de gros mots ... » Est-ce que la compréhension mutuelle cherche un terrain d'entente commun ? On construit en commençant par le bas ! Dans un cadre organisé par des adultes, dans un contexte qui se veut ludique, les enfants cherchent des plages de liberté, des moments de connivence et de complicité qu'ils trouvent dans le domaine de l'interdit. C'est d'autant plus intéressant que le correspondant répétera tous ces mots avec un drôle d'accent, sans savoir véritablement ce qu'il dit. Les enfants jouent avec les mots, manipulent d'autres enfants, ils se sentent forts, ils montrent qu'ils sont maître de leur propre langue et que, quoi que les correspondants aient appris, ça, ils ne connaissent pas ! Mais ce qui est important pour le moment, c'est le plaisir, les moments de rire qu'ils partagent quand un petit Allemand dira « merde » ou un petit français dira « dubisteingroßesarschloch » ou quand on réussira à lui faire dire à une fille « ischlibedisch ! ».

En tout cas, j'ai pu constater que certains développent des stratégies ingénieuses pour s'exprimer et pour mémoriser le lexique. C'est à celui qui fait des rapprochements avec des mots allemands. Par exemple, pour retenir le nombre « quinze », ils retiennent « Käse », pour demander à jouer avec l'ordinateur, ils retiendront « Tina Turner », s'il vous plaît dépendra de « play » ! D'autres créent un dictionnaire de symboles prêt à être montré si besoin est. Ceux qui se servent malgré nos recommandations d'un dictionnaire de poche sont souvent étonnés de la réaction des gens : telle une élève souhaitant à une maman malade un prompt rétablissement et lui disant : « Gute Wiederherstellung/bonne remise d'aplomb ». Cet effort d'adaptation, d'intégration sur le plan culturel et langagier fait sans doute qu'un élève ayant quitté notre école depuis 12 ans réponde à un sondage : « Personnellement, l'échange qui s'est poursuivi au lycée m'a beaucoup apporté et j'espère que ces voyages ainsi que la correspondance existent encore. »

Le deuxième jour, nous limitons les effectifs des groupes à 8 enfants français et allemands. Plan, crayons et parcours en mains, il s'agit de chercher son chemin en découvrant au passage une église dans laquelle il faudra prospecter, une faïencerie où on aura à reproduire un dessin, une tour dont on devra noter le nom... sans oublier une boulangerie qui nous offre la possibilité de nous acheter des croissants à condition que les petits Allemands demandent en français et comptent la monnaie rendue. Les bonnes réponses seront comptabilisées et il y aura un groupe gagnant. Le rallye se termine pour tous dans un parc. On fait le point et on se dit « À lundi ! ».

Contrairement à ce qu'on pourrait croire, le dimanche se déroule sans histoires. Voilà les mots employés pour qualifier le dimanche : Excursion, libre, cool, seulement, oh, non !, bien, super, grand-mère.

L'école

Le lundi, c'est une meute agitée qui nous fait face. Ils ont tous quelque chose à raconter. On canalise le flux d'informations en les regroupant par classes et en poursuivant la matinée par des activités plus scolaires : mathématiques, travail manuel, éveil, musique...jusqu'à l'heure du repas à la cantine, nouveau sujet de controverses : « C'est pas à mon goût ! Berk ! 5 plats ! Ca va, super ! »

Le système scolaire français n'a pas l'air de leur plaire outre mesure (« C'est pas du tout comme chez nous ! » Ils ont remarqué que les chaises sont rattachées aux tables, que le tableau lui aussi

est fixé au mur, que les salles de classes ne sont pas si spacieuses que les leurs, que le matériel comme les bâtiments sont vieux »). Certains enfants s'y sentent bien, d'autres apprécient à présent le confort de notre école de Coblenche. Tous sont d'accord pour dire qu'une journée d'école, c'est bien trop long. Ce qui a frappé le plus grand nombre d'enfants, c'est le silence qui semble régner dans l'école, dans la cantine et qui est perçu comme très agréable. Les enfants sont agités, vivent dans un monde empli de bruits de toute sorte, ils y sont plongés à l'école, qu'ils le veuillent ou non et quand ils ressentent le calme, surtout dans un cadre qu'ils identifient comme différent, ils sont frappés par l'inhabituel, par la discipline d'autres enfants : « Là, au moins, on peut réfléchir en toute tranquillité ! ».

Le départ

Une petite fête d'adieu boucle en même temps la journée et le séjour à Nevers. On repart demain et tous sont très excités. Pour beaucoup, les sentiments sont très mélangés : on est triste de partir mais heureux de rentrer chez soi, on échange des adresses, on se fait des promesses mais on s'inquiète de l'heure du départ, on se le fait redire deux fois, on ose encore demander : « Si ma famille n'est pas à l'heure, vous m'attendez ? ».

Nos enfants ont appris à se dire au revoir à la française. La bise qui les gênait à l'arrivée est devenue habitude et des centaines de bises s'échangent sur le parking où le chauffeur de notre bus attend patiemment qu'on donne le signal du départ.

« À bientôt ! » En effet, les enfants de Nevers nous rendront visite à Coblenche dans trois semaines.

Le renversement de perspective : à nous de recevoir !

La préparation de cette visite en retour est déjà organisée mais aussi bien l'équipe d'encadrement que les enfants refont des projets pendant le voyage de retour : « Ils nous ont si bien reçus...Il va falloir en contrepartie bien les accueillir quand ils seront à Coblenche ! » s'inquiète le père d'un élève.

Les impressions sont toutes fraîches et c'est le moment que je choisis pour leur remettre mon questionnaire-éclair sous la main. Beaucoup essaient spontanément de répondre en français : « À table, le jeu solitaire, roulette, oui, croissogs, Kakau mit Baget (!), Cacao in Schüsseln¹⁰ (!)... ». Ils ne savent pas trop définir ce qui est différent, mais les mots qui reviennent le plus fréquemment sont : « régal, grand repas, Mac Do, copieux , eau du robinet, vieux ».

La nourriture joue un rôle extrêmement important car leurs repères sont remis en question. Ils n'ont pas retrouvé ce qu'ils connaissent chez eux. Certains rejettent par des « Hii ! », des « Oh Gott, nein Danke ! / (Oh, mon Dieu, non merci ! des « Nichts für mich/Trop peu pour moi ! », mais d'autres se posent des questions : « Si déjà pour moi la nourriture est si bizarre, alors qu'est-ce qu'ils vont dire quand ils seront chez nous ! ». Grâce à l'expérience qu'il a pu vivre à Nevers, A. projette ses difficultés sur son correspondant et comprendra mieux le comportement de P. à Coblenche. C'est un pas vers la tolérance. (empathie/décentration et anticipation).

« La France est un pays à part entière... On pourrait y passer des vacances ! » écrit un enfant. Un autre remarque : « On peut y faire des choses formidables ! ».

¹⁰ Littéralement « chocolat chaud dans des saladiers » ! Le bol n'existant pas à l'origine en Allemagne, sa dénomination pose problème et on le rapproche de ce qu'on connaît : le saladier !

Un ancien élève confirme cette pensée : «...Souhait d'en voir plus. Motivation pour apprendre vraiment le français. ». Même si la France n'est « bien mais pas pratique, parce qu'il faut y parler français ! », M. affirme de son correspondant que c'est un vrai copain.

L'excitation monte à l'approche de Coblenz : « Bientôt je serai près de papa et de maman ! Enfin, mais c'est dommage !

La visite à domicile à Coblenz

Trois semaines plus tard, nous revoilà dans le rôle de celui qui reçoit. Cette fois-ci, on se fait de grands signes à l'arrivée du bus. On se reconnaît, on présente le correspondant à papa et maman, on se dépêche de prendre un rafraîchissement et on emmène vite son partenaire à la maison pour montrer sa chambre, son « Nintendo »...

Notre programme à Coblenz est calqué à quelques activités près (promenade en bateau sur le Rhin, visite d'un château...) sur celui de Nevers. Cette année, nous avons décidé d'organiser un grand jeu : « Le jeu de l'Europe ».

La matinée est bien remplie. Les résultats, affiches, et autres dessins sont fixés au tableau ou au mur au fur et à mesure et quand tout le monde se regroupe dans la salle, chaque groupe a déjà exposé ses « œuvres ». Un groupe a choisi une activité facultative et a caricaturé l'Allemagne.

On termine enfin par la chanson apprise lors du « Jeu de l'Europe » et on espère que les enfants ont pris un peu plus conscience des différences mais aussi des ressemblances, qu'ils ont senti que les voisins français sont très proches, qu'on peut être si bien accueilli que le petit étranger parle déjà de « MA » famille à propos de sa famille d'accueil.

Quelle ne fut pas en effet ma surprise, il y a quelques semaines, de recevoir à l'école la visite d'une ancienne élève allemande m'annonçant fièrement : « On a gagné ! ». Devant ma mine perplexe, elle s'est sentie obligée de rajouter : « La coupe du monde 98. Oui, on a gagné ! ».

Les correspondants nous remercient par un dessin :



L'École comme espace d'intégration - une problématique élargie



Le Projet



Introduction

Le projet de coopération qui va être présenté ici se distingue des autres à maints égards :

- Σ le volet « échanges » est inséré à une démarche beaucoup plus globale que celle optée d'ordinaire. Ce travail fait en effet partie d'un projet de recherche qui porte sur le thème « Espaces urbains et migrations à l'exemple de la comparaison entre Marseille et Francfort »¹¹. Il s'inscrit dans un questionnement général sur la notion d'intégration dans les sociétés française et allemande, à l'intérieur d'un contexte de grande ville, et sur les différents niveaux et les différentes formes d'identité. L'école représente l'un des contextes étudiés. La démarche concerne l'ensemble des établissements et leur environnement social, culturel et éducatif. Leur mise en relation ne s'est pas faite à leur initiative, par hasard, mais sur la base d'une démarche de recherche qui leur a été proposée. À noter que les établissements concernés n'avaient auparavant ni activités d'échanges systématiques et ni partenaires étrangers.
- Σ cela explique qu'il existait à l'origine dans le dispositif expérimental deux coopérations qui fonctionnaient en parallèle pour pouvoir mieux étudier les différents paramètres et les possibilités de contextualisation d'une même démarche pédagogique et d'outils méthodologiques ;
- Σ les conditions de vie et l'origine sociale des élèves faisaient que certains postulats de base d'une pédagogie des échanges, telle qu'elle se présente communément, n'étaient pas réalisables : en gros le lien échanges = renforcement et prolongation de l'enseignement

¹¹ On se reportera pour plus ample information à : Migrants et sociétés urbaines en Europe. L'exemple de Marseille et de Francfort-sur-le-Main. (Rapport final). Marseille : Groupe d'Approche Pluridisciplinaire de la Reproduction et des Transformations Sociales/G.A.P.R.E.T.S. Université de la Méditerranée, 1997.

d'une langue étrangère (autre que l'anglais) et échanges = séjour dans une famille avec le principe de réciprocité (toi chez moi, puis moi chez toi) ;

- Σ la longue période d'expérimentation, d'observation et d'évaluation (7 ans) permet d'avancer certaines hypothèses sur les tenants et les aboutissants d'une telle démarche, sur les conditions nécessaires à sa réalisation, sur la fiabilité des outils méthodologiques proposés et leur possible transférabilité.

Les objectifs de la coopération

Ils étaient de deux sortes :

- le premier concernait la description des établissements participants d'un point de vue qualitatif et quantitatif et en tenant bien entendu compte des différences structurelles entre les systèmes éducatif français et hessois. Celle-ci constituait la base factuelle, le contexte à expliciter pour permettre la comparaison, c'est-à-dire la mise en relation de deux réalités différentes et séparées et qui se manifeste,
- au second niveau, celui de la coopération pédagogique proprement dite et donc de l'interaction entre les établissements et leurs acteurs, les enseignants, les élèves, les parents, les environnements scolaires (associations, centre de jeunes, etc., pour autant qu'ils existent).

Il s'agissait tout à la fois de comparer des établissements marseillais et francfortois à fort pourcentage d'élèves originaires de la migration en posant un certain nombre de questions telles que :

- quels sont les problèmes des établissements et des élèves traités en priorité ?
- comment se présentent les solutions proposées par les institutions ?
- quelle image de l'établissement transparaît au travers de ces solutions ?
- quelles sont les solutions originales, nouvelles, proposées par l'établissement lui-même ?

En même temps, des expériences de coopération pédagogique nouvelles s'élaboraient dans une pratique pédagogique commune entre les enseignants, lors des rencontres d'élèves venant d'établissements, de cultures et de pays différents.

De nouvelles questions émergeaient là auxquelles il fallait essayer de répondre en commun :

- l'expérience de collaboration et de confrontation des points de vue et des pratiques a-t-elle des conséquences en retour sur les conceptions et les pratiques des enseignants ?
- a-t-elle des effets sur les élèves et les parents ? Y a-t-il de ce point de vue des différences entre les enfants de migrants et les autres ?
- quelles langues ont été utilisées pendant les rencontres, quand, comment et par qui ?
- quels sujets ont été abordés ou évités, et si oui, comment ?
- ce travail a-t-il eu des implications sur l'atmosphère des classes et de l'établissement ?
- influence-t-il l'identité de certains groupes et de certains élèves ?
- la perception et la conception de l'Europe a-t-elle changée (en tant que Turc, qu'Espagnol, que Français en Europe, qu'enfant de migrant ?) Quelles sont les définitions du « nous » : nous, les Français, nous les Marseillais, etc. ?

Les établissements : recrutement, environnement, profil, projet

La Carlo-Mierendorff Schule / CMS

La CMS est un assez petit établissement secondaire, à l'origine une « Haupt - et Realschule¹² » avec environ 300 élèves entre 10 et 18 ans. Elle s'est transformée depuis 1994 en « Integrierte Gesamtschule », c'est-à-dire en collège unique.

Située à la périphérie de Francfort, elle recrute beaucoup de ses élèves dans les quartiers de la banlieue avoisinante. Ceux-ci sont majoritairement composés de « Billige Sozialwohnungen » (ce qui correspond à des HLM), mais avec des noyaux villageois et des maisons anciennes. Le pourcentage d'élèves étrangers a fortement augmenté ces dernières années. 45% des 90 élèves de la « Hauptschule » sont étrangers¹³ et 43% des 210 élèves de la « Realschule ». Des 130 élèves étrangers, les Turcs (avec 44 ressortissants) sont les plus nombreux et presque autant d'élèves viennent de l'ex-Yougoslavie. 16 autres nationalités sont aussi recensées. Du fait de la transformation le nombre d'élèves a augmenté, en particulier celui des élèves marocains qui a le plus augmenté ces dernières années, même si les Turcs, la plus forte minorité nationale partie les 35 nationalités différentes recensées, reste à près de 15 %. À l'heure actuelle la CMS compte environ 500 élèves, dont 47 % de non-Allemands.

L'établissement essaie de résoudre l'ensemble de ses problèmes par trois mesures principales :

- depuis 9 ans, l'établissement a installé des « heures d'études », modèle encore unique à Francfort pour le secondaire « inférieur » (1^{er} cycle) ;
- l'établissement développe une étroite coopération avec l'office du travail (Arbeitsamt) pour faciliter l'orientation professionnelle et l'insertion dans le monde du travail.
- Une travailleuse sociale travaille par intermittence au sein de l'établissement.

Les élèves n'ont qu'une langue vivante à partir de la classe 5 (10/11 ans) : l'anglais. Mais les élèves faibles peuvent abandonner la langue vivante à partir de la classe 7 (13/14 ans). Un élève étranger peut aussi demander à ce que sa langue maternelle soit reconnue à la place de l'anglais comme langue étrangère.

Un enseignement de la langue maternelle (muttersprachlicher Unterricht) pour les étrangers est proposé partout en Allemagne. En Hesse, il est obligatoire à un niveau comparable à celui de l'enseignement de la religion par exemple¹⁴. Dans l'établissement en question, l'enseignement de la langue maternelle est proposé et reste plus ou moins suivi par les élèves turcs. Cependant, une tendance se dessine depuis peu : la désaffection de plus en plus marquée pour ces cours de langue turque du fait qu'un grand nombre d'entre eux ont comme objectif de rester en Allemagne. En revanche et en règle générale, les élèves marocains, serbes, croates, italiens, portugais et grecs suivent l'enseignement de leur langue maternelle, mais dans d'autres établissements.

12 Ces deux types d'établissements traditionnels se trouvent sous une même direction, comme deux filières séparées. La « Hauptschule » contient les classes « 5 à 9 » et les élèves peuvent atteindre le « Hauptschulabschluss », un certificat de fin d'études du secondaire inférieur. La « Realschule » contient les classes « 5 à 10 » et les élèves peuvent atteindre le « Realschulabschluss », un certificat de fin d'études du secondaire inférieur d'un niveau plus élevé que le précédent.

13 De nationalité étrangère, conviendrait-il de dire, puisque, même vivant en Allemagne depuis longtemps (ou y étant nés), ils pouvaient très bien ne pas pouvoir acquérir la nationalité allemande. Cette situation est en train de changer depuis 1999.

14 Rappelons qu'en Allemagne la séparation entre Eglise et Etat n'existe pas à la différence de la France (sauf pour les départements concordataires).

Le Collège Pythéas

Il compte environ 250 élèves et 12 classes (de la 6ème à la 3ème), dont deux classes spéciales : une 6ème d'accueil pour élèves en difficulté, et une 3ème d'insertion où l'on met l'accent sur les stages en entreprise pour favoriser l'insertion professionnelle. Une grande majorité d'élèves sont d'origine étrangère (dont 80% d'origine maghrébine et comorienne). Le collège se situe dans le 14ème arrondissement de Marseille et reçoit les enfants des cités environnantes. Il appartient à l'une des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) de Marseille.

Dès la 6ème, les élèves choisissent une première langue étrangère qui est l'anglais. Puis en 4ème, ils ont la possibilité de choisir une deuxième langue. L'allemand ou l'italien leur sont proposés. En revanche, l'enseignement des langues maternelles pour les élèves d'origine étrangère n'est généralement pas proposé. Au début de ce projet, la classe d'allemand de 4ème du collège comptait environ 6 élèves et l'on pensait alors supprimer cet enseignement qui visiblement n'attirait pas les élèves.

Afin de lutter contre les principales difficultés rencontrées par élèves, le collège met l'accent sur certains objectifs :

- améliorer la capacité de lecture ,
- améliorer les moyens d'expression,
- développer l'autonomie dans l'organisation du travail
- faciliter l'orientation et l'insertion des élèves
- créer une ouverture sur l'Europe ,
- développer une politique de prévention santé.
- créer une équipe pédagogique soudée et efficace, et, si possible, la pérenniser.

La Ernst-Reuter-Schule II

La Ernst-Reuter-Schule II (premier cycle) reçoit les classes 5 à 10 (les élèves de 10 à 16 ans) et fait partie de la toute première génération des »Integrierte Gesamtschulen « de la fin des années soixante. Elle travaille en étroite liaison avec la Ernst-Reuter-Schule I (second cycle, une »Gymnasiale Oberstufenschule «, ce qui correspond à un lycée français

Elle est située dans la »Nordweststadt «, un quartier de la banlieue de Francfort construit dans les années 60 et comportant des immeubles et des maisons individuelles. Elle compte 6 classes parallèles par classe d'âge, à raison de 27 et 30 élèves par classe. L'établissement recrute surtout des enfants des quartiers avoisinants, à l'exception de quelques élèves que les parents vont inscrire dans d'autres établissements mieux » cotés »¹⁵. Pour l'aide pédagogique spécifique, l'établissement dispose de deux enseignants, un spécialisé dans le traitement des troubles du langage (Sprachheilpädagogik) et un autre dans le traitement des troubles du comportement (Verhaltensstörung). Cette orientation s'est confirmée et développé par l'introduction depuis plusieurs années de classes dites » intégrées » (comprenant des enfants handicapés et non handicapés avec des effectifs réduits et un personnel enseignant renforcé), fonctionnant parallèlement aux classes »normales «.

Le nombre d'élèves étrangers reste très important, mais il faut aussi compter un certain nombre d'élèves allemands mais non germanophones (» Aussiedler « venant de pays de l'Europe de l'Est

¹⁵ Il n'y a plus de sectorisation (carte scolaire) après l'enseignement primaire et donc les parents / les élèves peuvent choisir librement leur établissement (en fait le type de scolarité) indépendamment de leur lieu de résidence. Ceci explique la forte concurrence entre les établissements qui veulent réunir tous les niveaux d'élèves (collège global / unique) et ceux qui sélectionnent les » meilleurs « (les » Gymnasien «), mais aussi entre les Gymnasien eux-mêmes pour assurer leurs effectifs.

et surtout maintenant de l'ex-URSS). L'italien, l'espagnol, le croate, le serbe, le turc, et l'arabe sont les langues maternelles enseignées tous les après-midi. Mais il existe aussi des cours intensifs de soutien pour les élèves qui ont des difficultés à lire et à écrire l'allemand.

A côté de l'enseignement des disciplines, les intérêts des élèves et leur épanouissement et personnel, jouent un rôle important. Aussi, pour promouvoir la réussite de tous les élèves des classes, les enseignants ont mis au point une pédagogie individualisée et des projets personnalisés de formation. La Ernst-Reuter-Schule se soucie comme la plupart des « Gesamtschulen » de prendre en compte la personnalité des élèves et de ne pas enseigner les disciplines de manière cloisonnée. Pour mener à bien cet objectif ambitieux, l'établissement s'efforce de mettre en pratique une pédagogie « intégrale » ou « complète ».

Il existe enfin, chose très rare en Hesse et en RFA, un travail social (Schulsozialarbeit) dans l'établissement qui assure le suivi péri et parascolaire des élèves (activités de loisirs, clubs, animation des pauses).

Le Collège Clair-Soleil

Le Collège Clair-Soleil est situé dans le 14^{ème} arrondissement de Marseille, dans ce qu'il est convenu d'appeler les « quartiers nord ». Il appartient à l'une ZEP de Marseille et compte près de 350 élèves répartis sur 18 classes, ce qui montre que la moyenne d'élèves par classe est inférieure à celle des établissements francfortois. L'établissement possède deux classes à faible effectif : une 6^{ème} de « remise à niveau » et une 4^{ème} d'accueil permettant de rejoindre un Brevet d'Enseignement Professionnel (B.E.P.) au bout de deux ans, voire une seconde avec une année supplémentaire. Près de 40 % des élèves sont étrangers ou d'origine étrangère, majoritairement maghrébine et comorienne. Des aides spécifiques sont prévues dans et hors temps scolaire pour les élèves en difficulté. Il s'agit soit d'une aide individuelle donnée par des professeurs (cette aide porte principalement sur la méthodologie de travail), soit d'un accompagnement scolaire réalisé par des étudiants en liaison avec les enseignants du collège et se déroulant dans les centres sociaux. Une permanence « info jeunes » tenue par le milieu associatif se déroule une fois par semaine dans les locaux du collège. Le collège a mis sur pied un atelier de théâtre et des activités sportives hors temps scolaire.

Enfin, chaque année, près de cinquante élèves partent une semaine en Angleterre (langue obligatoire en 6^{ème}) où ils sont reçus dans des familles. L'allemand et l'italien peuvent être enseignés à partir de la 4^{ème}. Il est à noter que les langues « d'origine » (arabe principalement) ne sont pas enseignées ni même proposées, ce qui marque une des différences avec les établissements francfortois.

Un accent particulier a été toutefois mis sur la construction individuelle d'un projet d'orientation avec des partenaires issus des différentes branches professionnelles, et avec l'aide du Centre d'Information et d'Orientation. Un conseiller d'éducation, une documentaliste, une assistante sociale, un médecin scolaire et une infirmière (à temps partiel), complètent le dispositif des personnels du collège (il en est de même pour le collège Pythéas).

La mise en place du travail : les visites de préparation

La visite à Francfort

Au début de la coopération, une délégation de six enseignants - signalons qu'il ne s'agissait pas d'enseignants de langue mais d'enseignants de mathématiques, de biologie, de lettres, de sport et d'une documentaliste - représentant les deux collèges marseillais ont effectué une première visite de trois jours à Francfort. Ils ont visité les établissements-partenaires, discuté avec les directions

et les enseignants, afin de s'imprégner de l'environnement scolaire francfortois. Des visites communes d'un Kindergarten (jardin d'enfants), d'un club de jeunes et une visite guidée de la ville leur ont permis d'avoir une première impression et de disposer de premiers éléments de comparaison avec le système français. Cette connaissance nous semble une base nécessaire et indispensable pour planifier un travail commun, surtout quand, comme c'est ici le cas, il ne s'agit pas d'enseignants de la langue du pays partenaire et où l'ensemble du contexte éducatif doit être pris en compte.

Dès le départ, il était clair pour l'équipe qui se créait que ce travail allait au-delà d'un échange traditionnel entre établissements scolaires. Une demi-journée a été consacrée à l'échange d'idées et aux attentes des uns et des autres. La discussion a permis de se rendre compte que la langue du partenaire ne pourrait jouer le rôle central qu'elle occupe d'ordinaire, car l'allemand dans les collèges situés en Z.E.P. de Marseille et le français côté Francfort, dans ce type d'établissement, ne sont enseignés qu'à une minorité d'élèves.

La coopération pédagogique ne pouvait s'appuyer exclusivement sur la connaissance de la langue de « l'autre ». Ce qui explique que les enseignants dans leur conception de la future collaboration des élèves (travail à distance et rencontres) aient favorisé le recours à toutes les ressources disponibles en situation : les langues communes, en particulier l'anglais qui était enseigné dans les quatre établissements et, pourquoi pas et tout autant, pour certains élèves, leur première langue (l'arabe ou d'autres langues) et, bien sûr, les modes d'expression et les supports non verbaux ou paraverbaux (gestes, mimiques, autres).

D'autre part, le faible statut de la langue du partenaire a eu pour conséquence immédiate les difficultés de compréhension au sein même du groupe d'enseignants. Il leur a donc fallu, eux aussi, mobiliser leurs propres connaissances langagières apprises pendant leur scolarité, ou dans un autre cadre, en prenant conscience du temps et de l'investissement que cela supposait. Des enseignants marseillais se sont même mis à l'apprentissage de l'allemand.

Les questions de langue, le statut social et les conditions de logement de beaucoup d'élèves constituaient les principales raisons qui faisaient obstacle à un échange traditionnel de famille à famille. De fait, une rencontre en tiers-lieu semblait plus riche d'un point de vue pédagogique, puisque tous les participants faisaient en commun la même expérience d'exploration.

Un thème a émergé assez rapidement de la discussion : la vie des élèves dans l'établissement et dans le quartier. Une telle thématique offrait des possibilités très larges concernant les démarches pédagogiques, méthodologiques, les idées de productions et d'échanges.

La visite à Marseille

Pour compléter la préparation une délégation de quatre enseignants de la Carlo-Mierendorff-Schule et deux de la Ernst-Reuter-Schule de Francfort s'est rendue à Marseille six mois plus tard. Elle était composée pour la CMS de deux enseignantes de français, d'une enseignante d'Allemand et de Sciences Sociales¹⁶ et, pour la ERS II, de deux enseignants non linguistes¹⁷ (allemand langue maternelle et sciences sociales, mathématiques et arts plastiques¹⁸) Ils ont visité l'environnement scolaire, le Collège Pythéas lui-même et le Centre départemental de

16 L'indication d'une discipline, côté allemand, n'a pas un caractère absolu puisque, en Allemagne, la bivalence est la règle à tous les niveaux de l'enseignement, ce qui élargit toujours la palette des possibilités de collaboration.

17 La cruelle absence des enseignants de français dans le projet aura d'ailleurs des effets néfastes sur l'avenir de celui-ci à la ERS II).

18 Retenons que les enseignants allemands sont bivalents et qu'ils enseignent donc deux matières qui peuvent très bien n'avoir aucun rapport entre elles, par exemple Éducation Physique et Sportive et Théologie Protestante.

documentation pédagogique (CDDP) que le collège accueille. De tels structures où les élèves peuvent travailler et s'informer n'existent pas en Allemagne. On y trouve très rarement des bibliothèques pour élèves comme les Centres de documentation et d'information (CDI animé par une documentaliste) propres à chaque collège de France.

Une rencontre avec le Directeur de l'Education au Conseil Général des Bouches-du-Rhône a permis une première explication de la politique scolaire au niveau national et au niveau départemental¹⁹.

Là, comme plus tard au collège Clair-Soleil, les mesures de prévention des conduites à risques, comme les pratiques éducatives prévues pour les primo-arrivants ont été abordées. Les enseignants francfortois ont trouvé les implications administratives et pédagogiques des Zones d'Education Prioritaire (ZEP) fort intéressantes, un tel dispositif étant inconnu en Allemagne. Pour mieux s'imprégner de l'environnement scolaire de Marseille, ils ont visité en sous-groupes différents centres socio-éducatifs pour jeunes.

Il est important aussi de signaler dans ce souci d'élargir l'approche éducative de l'école à d'autres activités et à d'autres personnes le rôle des activités de danse et des intervenants dans ce domaine. Cet apport sera amené à jouer un rôle-clé dans les projets de rencontre qui vont se développer (cf. description des projets).

Après la visite commune du collège partenaire, un échange d'idées a eu lieu sur les possibilités de coopération future. La démarche finalement retenue consistait en une phase de sensibilisation et le traitement d'un thème commun à distance dans la perspective d'une rencontre en tiers lieu pour couronner le tout. Tous étaient d'accord pour le thème « Moi, mon quartier, ma ville ». La vision commune était de développer, en promouvant un tel échange, des compétences portant sur la communication, la différenciation et le développement de l'identité par le regard sur soi-même et sur l'autre.

Nous allons procéder à une présentation des projets de façon synoptique (tableau) et analytique, en retenant les catégories et les paramètres qui sont apparus au fil des ans comme les mieux à même d'évaluer les expériences. Une longue description des projets année par année mènerait en effet trop loin et prendrait trop de place. Nous y joindrons toutefois un journal de rencontre, celle de l'île du Frioul près de Marseille en 1997, qui montre comment les choses se passent réellement sur le terrain, l'articulation entre ce qui était prévu et conçu et ce qui est advenu.

¹⁹ La participation financière du Conseil Général aux différents projets a été importante. Elle s'explique par des mesures de soutien spécifique à ce type d'établissement.

Description analytique

Le lieu / le tiers-lieu

Dès l'instant où la rencontre doit avoir lieu ailleurs que chez l'un ou chez l'autre des partenaires, la recherche du lieu occupe une place primordiale dans la définition du projet commun.

Un certain nombre de critères avaient été énoncés la première année en relation avec les objectifs

- la neutralité pour les groupes participants (aucun des groupes ne pouvant bénéficier d'une certaine familiarité et échapper au dépaysement),
- le fait qu'il soit situé à mi-chemin (répartition équitable des coûts et de la fatigue du voyage)
- bilinguisme : nous souhaitions en tant que concepteurs mettre les élèves en situation où les deux langues officielles impliquées, le français et l'allemand, seraient utilisées. Nous pensions que cela permettrait tout à la fois aux élèves d'être compris et aussi de voir fonctionner les deux langues ensemble. Malheureusement les statuts de l'OFAJ ne prévoient pas une telle possibilité de rencontre dans un pays-tiers sans qu'il participe au programme. Il était donc exclu de se rendre en Suisse ou au Luxembourg. Nous avons donc choisi un tiers-lieu en Alsace, région bilingue mais en France.

D'autre part, la participation de quatre établissements faisaient qu'il était difficile de prévoir un seul lieu pour tous. Le fait d'avoir deux lieux offraient en outre l'avantage de pouvoir comparer. Cependant les deux lieux de rencontre étaient à tous égards différents. Qu'on en juge plutôt :

Liebfrauenberg (dans le Nord de l'Alsace)	Strasbourg
<ul style="list-style-type: none"> • un centre de formation protestant/ »clérical » • dans une campagne idyllique • pas de distractions à proximité (ni maison de jeunes, ni discothèque, etc.) • pas d'autres groupes sur place • obligation de se débrouiller tout seul 	<ul style="list-style-type: none"> • auberge de jeunesse ultramoderne • à la périphérie d'une grande ville • proximité de tous les centres d'attraction culturelle pour les jeunes • forte présence d'autres adolescents exerçant une grande influence sur le groupe de rencontre

Les expériences assez négatives de la grande ville et de la présence simultanée d'autres groupes qui constitue tout à la fois un élément de diversion et permet d'échapper facilement à la difficulté d'une communication plurilingue nous ont amenés par la suite à choisir de préférence

- des lieux hors des villes,
- originaux (souvent des lieux historiques, des châteaux (Elbtal 1993, Buoux dans le Lubéron en 1994), un village médiéval (Zwingenberg près de Darmstadt en 1998) ou géographiquement intéressants, une île par exemple (Îles du Frioul dans la rade de Marseille en 1997).
- Des types d'hébergement n'évoquant pas un style touristique, ceci même au prix du renoncement à un certain confort : les élèves sont impliqués dans des tâches matérielles, ce qui présente une source d'apprentissage interculturel.

Sur le fait de notre expérience nous dirons que certains facteurs sont aussi facilitants pendant le séjour :

- Il faut éviter la présence d'autres groupes en même temps sur le même lieu,
- songer à la possibilité de travailler ensemble, c'est-à-dire prévoir une salle suffisamment grande pour des plénières (parfois la salle-à-manger) et au moins une autre salle pour pouvoir mieux travailler en groupe et
- enfin donner la préférence à un lieu bien équipé pour la détente et les sports.

Dans plusieurs cas, l'originalité du lieu, son atmosphère et ses caractéristiques ont même eu une influence directe sur le choix du thème de travail (cf. thèmes de travail). On peut parler en fait d'une « pédagogie du lieu », puisque nombre des activités et des réflexions, et donc les déclics et

les apprentissages vont se faire « sur place ». Mais cela demande bien sûr que les enseignants des établissements participants choisissent ensemble ce lieu. Il est en tout cas nécessaire que les hôtes, s'ils ne peuvent pas personnellement participer au choix soient bien informés, ce qui demande en particulier plusieurs photos des lieux.

Dans le choix du lieu on retrouve le principe même des classes « transplantées »²⁰.

D'autre part, un tiers-lieu (de rencontre) « dans la nature » permet de neutraliser les effets différenciateurs, les différences qui se manifestent constamment en milieu urbain, « dans la culture » et crée ainsi une plus grande concentration et une plus grande disponibilité des élèves. Dernier point : l'évaluation des premiers projets a montré qu'il était important que les élèves en visite puissent faire connaissance du milieu de vie quotidien de leurs partenaires (établissement scolaire, quartier, ville). Ceci nous a obligés à prévoir des lieux de rencontre relativement proches de Marseille et de Francfort permettant l'aller et retour en car dans la journée. Cette solution s'est révélée très favorable dans la mesure où elle concilie le besoin de dépaysement²¹ et de rencontre entre soi, tout en pouvant se faire une idée de la vie normale et quotidienne du groupe-partenaire et de ses références.

Le thème de travail

Comme nous l'avons indiqué plus haut, nous avons d'emblée proposé de travailler sur un thème commun. Le thème choisi la première année était « Moi, mon quartier, ma ville ». Il était dicté par deux raisons :

- relier le projet pédagogique à l'ensemble du projet de recherche où les rapport entre identité et territoire sont analysés de façon comparée entre Marseille et Francfort ;
- permettre aux élèves de faire connaître leur cadre de vie quotidien.

Ce sujet a été bien perçu par les élèves, même si de grosses difficultés sont apparues dans la mesure où la constitution et le fonctionnement des groupes de part et d'autre étaient très différents (cf. recrutement des élèves et groupe(s) de référence). Elles ne tenaient cependant pas au thème en tant que tel mais au fait que le choix d'un thème commun suppose un déroulement parallèle dans la phase qui précède la rencontre et donc une concertation renforcée et constante.

Pour la rencontre en tiers-lieu, il n'y avait en outre aucun lien entre le lieu et le thème et donc aucune possibilité de se « rattraper » en effectuant des recherches sur place qui n'auraient pu être faites auparavant et/ou d'exploiter les ressources du lieu à des fins thématiques. Le groupe de la ERS II, spécialement constitué pour ce projet et regroupant les élèves de plusieurs classes mais d'une même catégorie d'âge, avait procédé pendant tout un semestre à un travail sérieux de préparation au thème de la rencontre (recherches systématiques sur le quartier sous forme d'un reportage photographique). Il est donc arrivé à Strasbourg avec toutes ses productions dans l'attente légitime de pouvoir poursuivre ce travail avec son groupe-partenaire supposé avoir fait un travail semblable. Les partenaires n'avaient malheureusement fait que collectionner en dernière minute des prospectus touristiques !

La rencontre de 1994 à Elbtal avait pour thème « Des envoyés de tous les pays se rencontrent au château », première référence explicite au lieu dans le choix du thème. Malheureusement, ce qui avait été prévu n'a pu être réalisé que très partiellement par manque de préparation (manque de costumes, de recettes des pays d'origine et de symboles divers représentant ceux-ci). D'autre part,

²⁰ Ce terme laisse toutefois supposer qu'il s'agit ni plus ni moins de faire la même chose ailleurs, sous-entendu qu'en classe, alors qu'en fait on change aussi la nature de la classe, puisque le lieu « classe » est dans le cas présent autre.

²¹ Mais rappelons le problème de recrutement des élèves : La proximité diminue l'intérêt des élèves qui sont proche de participer, augmente la nécessité de persuader les parents d'élèves et l'acceptation par les collègues.

le sujet n'avait pas de rapports apparents avec le pays d'origine et les connaissances que les élèves en avaient. D'autre part les enseignants eux-mêmes n'avaient pas suffisamment « accroché ».

Cette expérience a amené certains constats :

- il faut distinguer le thème « explicite », « externe », choisi à la suite de différentes discussions entre enseignants et élèves, et le thème « implicite », « interne », celui de l'identité et du travail sur l'identité dans et par la rencontre qui est, de fait, omniprésent, même s'il n'est pas formulé comme tel. Pour les élèves certaines thèmes ou même, dans certains cas, le principe même d'un thème de travail est perçu comme une contrainte extérieure qui ne vient que perturber para des exigences inutiles ce qui se passerait bien mieux sans : la « spontanéité » des rapports entre jeunes.
- il doit assumer plusieurs fonctions : 1) être ou pouvoir être mis en rapport avec les élèves et leur vie et la réalité scolaire, 2) permettre une structuration avant et pendant la rencontre, 3) tenir compte, si possible, du « génie du lieu » (Ce n'est pas un hasard si les lieux retenus à partir de ce moment ont une atmosphère ou un caractère particulier)
- le thème choisi a évolué vers la fiction, l'imaginaire qui remplit en quelque sorte une fonction comparable au tiers-lieu. Un thème en dehors du quotidien, de ce qui est familier qui permet de prendre ses distances, de se donner plus de liberté, d'expérimenter, d'inventer, de produire ou de ressentir un effet de dépaysement.

Le projet de 1995 à Buoux, dans le Lubéron, marque un tournant et constituera par la suite une référence positive. Les raisons tiennent à différents facteurs positifs qui sont autant de conditions de réussite (cf. les autres catégories : préparation, accueil, coordination/concertation, équipe pédagogique, groupes d'élèves, etc.)

Pour ce qui est du thème, il reprend ce qui a été dit précédemment tout en y ajoutant un élément décisif : il s'agit d'un château inachevé, resté à l'état d'ébauche. Il incite donc par ce côté à finir, à compléter, à inventer. Le lieu même incarne donc ce qui est à la base de cette pédagogie : celle d'une dialogique avec le lieu, du besoin de remplir les trous, d'investir l'endroit. Ceci est renforcé par le caractère mystérieux de certaines pierres dont on ne s'explique ni l'origine, ni la fonction qui constitueront une sorte de leit motiv de la rencontre.

L'année suivante, en 1996, à Sargenroth, le thème était celui de « Jean l'équarisseur / Schinderhannes » et avait été en partie dicté par l'histoire du lieu. Il s'agit d'une sorte de bandit de grands chemins mais au grand coeur et donc d'une question sociale et historique. Cas unique dans l'histoire de cette collaboration, il s'agit d'un personnage historique. Ceci a donc permis de travailler dans le sens d'une dramatisation, par l'élaboration de personnages, d'invention de vie, (reconstitution imaginaire de sa biographie) et de mise en scène (décors, costumes). Les différents éléments (en partie préparés avant la rencontre) ont pu s'intégrer dans un spectacle qui a surpris par sa grande qualité.

Le choix d'une île, celle des Îles du Frioul dans la rade de Marseille, en 1997 marque aussi une innovation : un lieu qui de par sa nature même se prête à la rencontre dans un contexte soustrait au monde (le continent), isolé et isolable et aussi à l'exploration dans tous ses replis (territoire limité) et à la découverte. Ce qui explique que l'équipe pédagogique (et non les élèves) ait choisi comme thème celui d'une rencontre de sociétés, de groupes dans un territoire où les uns seraient chez eux, les « autochtones » et les autres, les « étrangers », débarqueraient. Aux yeux des enseignants pour la plupart déjà longuement impliqués dans ce travail et ayant fait une évaluation sérieuse, un tel thème s'imposait en quelque sorte : la question de la migration et de la rencontre des cultures était le thème implicite de tout ce travail et l'île, le lieu-symbole d'une société à inventer. Un important travail de préparation a eu lieu pendant lequel le thème a été structuré et transposé en un dispositif de travail. Il n'a toutefois pas eu l'écho qu'on pouvait en attendre, même

si cela n'est vraisemblablement pas à mettre au compte d'un mauvais choix thématique (cf. équipe pédagogique, raisons particulières). Cela montre simplement qu'il ne faut pas surestimer le rôle que peut jouer le thème dans les processus complexes qu'implique la rencontre.

En 1998, là encore, c'est la nature du lieu qui a dicté le choix du thème : un village médiéval, situé à 30 km au sud de Darmstadt. Même si la découverte de ce lieu ne procédait nullement d'une recherche systématique. C'est en fait, comme bien souvent, des effets de hasard (disponibilité d'un lieu à une certaine période, problèmes des dates possibles de rencontre entre deux calendriers scolaires, etc) et nécessité d'organisation (éloignement, accessibilité, coûts, etc.) qui entraînent ce choix. Il est intéressant de souligner toutefois que le mot « médiéval » a déclenché chez les intervenants extérieurs (danseur et musicien) une recherche sur les activités possibles avant et pendant la rencontre. Ceci a amené de fait un approfondissement thématique que les enseignants de l'équipe n'envisageaient pas comme tel au départ, dès lors que les « artistes » leur ont proposé, lors d'une seconde rencontre de préparation, de travailler sur le thème du marché / foire médiéval qu'ils avaient soigneusement découpé ! Cela a relancé une fois de plus la discussion sur le degré de contrainte qu'implique

- le choix d'un thème
- le découpage nécessaire en activités proposées et nécessaires
- pour aboutir à un spectacle, un produit fini, présentable
- les exigences de travail et de qualité selon l'origine culturelle et professionnelle (opposition entre « Français » et « Allemands » et enseignants-pédagogues et artistes.

Le travail a toutefois bien réussi, même si les exigences thématiques ont été réduites par rapport à ce qu'elles étaient à l'origine.

Les acteurs adultes : les enseignants / les intervenants extérieurs / les chefs d'établissement

Même si la composition des équipes pédagogiques des établissements impliqués a évolué au fil des projets, un certain nombre de caractéristiques fondamentales se sont toutefois maintenues :

- la diversité des disciplines concernées. Les enseignants, surtout à Marseille les premières années et ceux de la ERS II à Francfort, n'étaient majoritairement pas des enseignants de la langue, à plus forte raison des enseignants de la langue du pays-partenaire (allemand ou français). D'autre part, ils n'accompagnaient pas non plus le projet de coopération au titre de leur discipline (mathématiques ou biologie, par exemple), mais dans le cadre d'une tâche pédagogique plus vaste ;
- l'apport très important des intervenants extérieurs, c'est-à-dire d'animateurs pédagogiques (dans le cas présent des danseurs) assurant dans les établissements l'animation de groupes dans le cadre scolaire. De par leur participation constante à tous les projets et leur façon plus artistique et plus globale d'appréhender le travail en situation de rencontre des groupes, la production et la mise en scène et en valeur des réalisations des élèves sous forme d'un spectacle final, ils ont contribué de façon décisive à créer un style de travail qui intègre tout en le dépassant la pédagogie habituelle dans le cadre scolaire ;
- le décalage entre les équipes des différents établissements : il n'y a pas et il n'y a jamais eu de symétrie ou de recherche de celle-ci entre les équipes. Côté francfortois, les enseignants de langue, en particulier de Français, constituent l'ossature de l'équipe (ce qui facilite la communication linguistique avec les collègues marseillais), mais celle-ci s'enrichit d'autres apports, entre autres de l'Éducation Physique et Sportive importante du fait du rôle des activités sportives pendant les rencontres. Côté marseillais, après une première phase de 3 ans, une enseignante d'allemand a pris le relais de la coordination, ce qui a facilité grandement certaines choses ;
- le renouvellement des équipes. Contrairement à ce qu'on peut constater dans de nombreux projets de coopération, les personnes ne monopolisent pas ce travail ou n'en sont pas seules

chargées. Ceci correspond à une volonté déclarée d'impliquer un maximum d'enseignants dans ce travail, afin que la tâche ne soit pas trop lourde et qu'on n'arrive pas à un phénomène de monopole par un nombre restreint de « spécialistes ».

L'une des situations-clé est celle de ce qu'on pourrait appeler le « passage de témoin ». Elle s'est présentée de 3 façons :

1. lors de la première année, alors qu'il avait deux établissements impliqués de part et d'autre, la ERS II avait mis en place un travail thématique systématique au niveau d'une classe d'âge (cf. thème). Deux enseignants en avaient la responsabilité n'enseignant ni l'un ni l'autre le français, et le parlant très peu. La coopération a dû être interrompue, car aucun des enseignants de Français de l'établissement n'a accepté de se joindre à l'équipe, ce qui paraît peu compréhensible quand on sait que ceux-ci se plaignent du manque de motivation de leurs élèves pour le français !
2. au bout de trois ans de coordination le responsable du projet au Collège Pythéas a décidé de céder sa place à une jeune collègue germaniste qui venait juste d'arriver dans l'établissement. Même si celle-ci était un peu effrayée au départ par l'ampleur du travail et surtout par ce style de travail nouveau, elle a accepté et est devenue depuis une coordinatrice chevronnée en matière de coopération interscolaire.
3. Ce problème est encore plus aigu dès lors qu'il s'agit du chef d'établissement. Pour des raisons qui tiennent au type d'établissement (établissement en ZEP) et à la région (la Provence, lieu privilégié pour les nominations en fin de carrière), la rotation des postes de chefs d'établissement est très rapide. Il n'y a pas eu moins de 5 directeurs différents en 7 ans, l'éventail des attitudes et des comportements à l'égard d'un projet de coopération allant de l'engagement enthousiaste à une opposition farouche, en passant par une indifférence plus ou moins marquée. Des nominations heureuses et une volonté affirmée de s'engager ont fini par permettre d'en arriver à une coopération formalisée et officielle (signature d'un accord trilatéral en 98).

Les acteurs adolescents : les élèves - Constitution et recrutement des groupes

Toutes les rencontres se sont limitées à un nombre de 50 élèves (25 par établissement) pour des raisons dues aux conditions de subventionnement (nombre maximum). Ceci ne veut toutefois pas dire que le projet de coopération ne touche que les élèves qui participent à la rencontre. Comme cela a surtout été le cas la première année dans le cadre d'un travail portant sur toutes les classes d'un même niveau, des élèves ont pu participer au travail thématique tout en n'étant pas du voyage ».

Les groupes d'élèves sont des groupes interclasses et interâges, créés pour les besoins de la rencontre, même si un minimum de suivi a lieu avant et après celle-ci. On y retrouve donc une grande hétérogénéité d'âge (allant de 12 à 16 ans), de classes (différentes classes, à Marseille certaines faisant de l'allemand, d'autres pas) et une grande variabilité du rapport entre garçons et filles (selon les années le nombre de garçons est égal ou inférieur à celui des filles).

Ce facteur imprévisible est lié surtout au fait qu'un groupe doit être constitué spécialement pour la rencontre et qu'il n'a pas de statut stable, intégré à la réalité quotidienne de l'établissement, selon les critères habituels (matière, emploi du temps, régularité, validation). Il est donc plus fragile et soumis plus que tout autre aux fluctuations du contexte.

Cela se ressent particulièrement en matière de recrutement. Chaque année les enseignants sont contraints de trouver le nombre d'élèves nécessaire et suffisant pour pouvoir organiser (et financer) la rencontre. Plusieurs éléments influent sur le choix :

positivement

- Σ la tradition de la coopération et son implantation dans l'établissement au fil des années. Les élèves en parlent entre eux, font part de façon formelle (exposition, visite des partenaires, contacts durables, réunion de parents d'élèves) et informelle (histoires, anecdotes, échanges) de leurs expériences. Ceci a pour conséquence qu'il existe une part importante de « récidivistes », d'élèves participant plus d'une fois à des rencontres. Cela permet de créer une certaine permanence, une certaine continuité dans un travail – les anciens transmettant leurs expériences aux nouveaux et aux plus jeunes – qui sinon, de par ses structures, ne l'est pas. Ceci apparaît nettement dans les évaluations et les interviews que nous avons faites avec eux., quand ils soulignent les progrès réalisés au bout de plusieurs rencontres.
- Σ si le travail préparatoire (avant la constitution du groupe de rencontre) a été positif et intéressant pour les élèves parce qu'ils ont vu l'enregistrement vidéo de la dernière rencontre.

négativement

- Σ la concurrence entre les différents projets de ce type, au premier chef l'existence d'une coopération avec un établissement britannique, à Francfort, et les nombreuses sorties et excursions (Klassenfahrten / Schulabschlußfahrt en classe 9 et/ou 10) qui font que les élèves (et leurs parents) sont obligés de faire des choix, surtout pour des raisons financières. Ce n'est donc pas la seule qualité pédagogique du projet qui décide mais un ensemble de facteurs d'un autre ordre. Les Schulabschlußfahrten / voyages de fin de scolarité sont un obstacle majeur, car, normalement, tous veulent y participer (cf. Projet d'établissement / Schulprogramm)
- Σ le choix et les préférences des ami(e)s : il y a, au moins du côté francfortois, une forte influence positive mais aussi souvent négative des ami(e)s : « Si mon ami(e) n'y va pas, je n'y vais pas non plus ». Là, il faut dire aussi qu'une jeune liaison amoureuse en dehors de la classe peut entraîner un refus de participation !

Qui dit concurrence, dit aussi attractivité du « produit » ! L'une des principales difficultés vient du fait que la rencontre a lieu alternativement en Allemagne et en France, à proximité du lieu de vie (pour les raisons exposées plus haut). Or les élèves renâclent à participer à une rencontre à proximité de chez eux et/ou dans leur propre pays qui offre à première vue si peu d'occasion de dépaysement, sauf s'ils sont motivés par des rencontres antérieures et donc par la dimension sociale de la rencontre (retrouver des copains et les copines de la dernière fois).

Ce phénomène est particulièrement net à Francfort. La question du choix s'y pose plus qu'à Marseille où les occasions sont moins nombreuses.

Cette question ne semble pouvoir être résolue que dans le cadre d'une politique et d'une conception globale de l'établissement en matière de coopération internationale et d'activités péri ou parascolaires. C'est ce vers quoi on s'achemine à Francfort où on élabore actuellement un projet trinational (germano-franco-britannique).

La rencontre : processus et productions

La rencontre est au cœur du travail de coopération puisqu'elle est l'aboutissement de tout une préparation et prend la forme d'un évènement, tout à la fois préparé et imprévisible, tant il est lié à

de nombreux facteurs. En relation avec l'ensemble des objectifs du projet, il s'agit de deux aspects :

- la vie en commun
- le travail et la réalisation de productions diverses devant pouvoir s'intégrer à un spectacle lié au thème retenu.

À la différence du séjour individuel dans une famille entrecoupé de visites de classe et d'excursions sur lequel s'appuie la conception traditionnelle des échanges scolaires, la rencontre en tiers-lieu pose d'emblée la question d'une vie commune entre adolescents et adultes, dictée par un certain nombre de nécessités : la nourriture, le sommeil, le temps passé en commun ou séparément, les loisirs et devant se conformer à des règles soit prédéfinies, soit à définir en commun, en situation.

Ceci explique le soin apporté dans la préparation et la conception du séjour et de la rencontre au choix du lieu, au rythme de vie (la structuration du temps) et à la gestion de la vie commune. L'un des principes essentiels est celui de la mixité linguistique et culturelle : les chambres sont des chambres binationales, les tables aussi, dans la mesure du possible²². Il y a donc un certain effort à fournir pour chacun qui est imposé comme règle du jeu : on ne reste pas entre soi, même si, entre temps, l'équipe pédagogique admet la nécessité d'un retour dans sa langue et dans son groupe comme contrepartie nécessaire à ce principe du brassage.

Cette expérience de vie en société et donc de confrontation à des normes différentes occupe une place essentielle dans notre travail, même si elle ne se manifeste pas par des productions au sens pédagogique ou scolaire habituel. Comme le montre nombre d'incidents et de remarques des participants, elle influe de façon décisive sur la réussite de la rencontre et est jugée par les élèves souvent plus importante que la partie « travail » proprement dite. C'est donc le vivre ensemble qu'on pourrait considérer comme objectif essentiel du point de vue des élèves. Le faire ne vient qu'après !

Dans ce contexte les activités ludiques, sportives et informelles font largement autant partie du programme et sont l'objet de la part de l'équipe pédagogique d'une attention de plus en plus grande (en particulier les activités sportives).

Comme il a déjà été dit, la partie qui concerne le travail sur le thème en tant que tel est importante, mais il est apparu de plus en plus clairement, au cours des expériences et des évaluations qui ont suivi, que d'autres facteurs interviennent de façon décisive sur la réussite et sur la valeur de cette rencontre aux yeux des élèves. Il faut en effet considérer ce travail comme un tout où l'on ne doit pas séparer le travail et le reste.

Un schéma de déroulement s'est dégagé peu à peu dans la conduite de cette rencontre qui est le suivant :

²² Nous avons dû sur ce point « mettre de l'eau dans notre vin » en acceptant que le repas soit un des moments nécessaires pour se retrouver entre soi, un temps de récupération où l'on n'a pas à fournir d'effort d'adaptation et où l'on peut échanger des impressions.

1^{er} jour : lundi

arrivée sur le lieu (avec la fonction très importante des retrouvailles pour ceux qui reviennent) et reconnaissance de celui-ci ;

constitution de chambres binationales, répartition des services, tirage au sort des groupes ;

jeux pour faire connaissance ;

2^{ème} jour : mardi

matin : travail dans les ateliers thématiques (3 h)

après-midi : match de foot / sports

soirée : jeux et disco

3^{ème} jour : mercredi

matin : ateliers (3 h)

après-midi : sports / matchs et randonnée pédestre dans les environs

soirée : rencontre dans les groupes nationaux, jeux et disco

4^{ème} jour : jeudi

excursion dans la ville de l'établissement qui « reçoit » (Marseille ou Francfort) : accueil et visite de l'établissement, rencontre sportive, repas dans l'établissement, traversée des quartiers où résident les élèves et petite promenade en ville

5^{ème} jour : vendredi

matin : répétition dans les ateliers

après-midi : montage et répétition du spectacle final

soirée : présentation du spectacle

6^{ème} jour : samedi

voyage-retour

On voit qu'on y retrouve une recherche d'équilibre entre différents aspects et différentes contraintes :

- accorder une large part aux formes de rencontre et d'interaction qui n'ont pas un caractère trop scolaire aux yeux des élèves, qui leur permettent de surmonter plus facilement l'appréhension de l'inconnu (les « autres »), les problèmes de langue et de compréhension (les jeux, le sport) et insistent sur ce qu'ils ressentent comme un dénominateur commun (la musique, la danse, la disco) ;
- maintenir le principe d'un thème de travail et d'un travail sous forme d'ateliers, alimenté par un travail préparatoire avant la rencontre. Selon les années cette préparation a été plus ou moins réussie intense ;
- créer les conditions d'une interaction entre les groupes et de l'utilisation des langues en appliquant le principe de la mixité des langues à certains moments de la vie en commun (les chambrées) et du travail à réaliser (tous les ateliers sont composés d'élèves de Francfort et de Marseille) ;
- s'isoler de telle façon qu'on soit contraint d'entrer en relation les uns avec les autres (lieu retiré) mais aussi prévoir une sortie ou plutôt une « entrée » dans la vie des partenaires. Le jeudi joue de ce point de vue un rôle important, car les élèves prennent conscience de la vie quotidienne et du milieu de vie de leurs camarades, tout en aérant la vie du groupe, le mercredi marquant souvent un moment difficile de la vie du groupe (tensions) ;
- revenir à un moment intense de la vie du groupe et du lieu par le biais de la préparation et de la réalisation d'un spectacle. Le principe même de celui-ci comme point d'aboutissement et comme couronnement de la rencontre a fait l'objet de nombreuses discussions entre ceux qui y voient la matérialisation d'une vie et d'une création de groupe, d'une part, et ceux pour qui cela constitue trop de contraintes. Tous sont toutefois d'accord pour y voir un mode de reconnaissance très important pour les élèves qui sont souvent étonnés par leur propre réussite et leur capacité à réaliser un spectacle de qualité.

La rencontre sur l'île du Frioul en 1997 « La rencontre entre les habitants de l'île et les nouveaux arrivants / les migrants »

Journal de rencontre

Lundi 12.5.1997
1^{er} Jour

Incident à noter : un élève de Pythéas se présente au départ en déclarant qu'il veut participer à la rencontre et qu'il a payé. Sa mère est présente. Il apparaît qu'il a dit tour à tour qu'il venait et qu'il ne venait pas. Résultat : comme il n'a assisté à aucune des réunions de préparation, les enseignants en ont conclu qu'il ne souhaitait pas participer et l'ont considéré comme non partant, ce qui les a obligés à trouver un remplaçant en dernière minute. Ils sont obligés de prendre une décision d'urgence : ils refusent de prendre l'élève en surnombre. La mère n'est au courant de rien !

Arrivée des Francfortois en retard sur l'île du Frioul (10 h au lieu de 9 h, car ils ont été retardés en route et n'ont donc pas pu être au rendez-vous fixé à l'embarcadere du Vieux-Port, comme cela était prévu pour commencer la rencontre par un passage en commun pour se rendre sur l'île. Arrivés les premiers au centre sur l'île, les Marseillais ont ainsi tout le temps nécessaire pour préparer l'accueil de leurs camarades.

La répartition des élèves dans les chambres selon le principe de la mixité nationale ne pose pas de problèmes. Toutefois certaines élèves filles francfortoises manifestent des réticences par rapport à la qualité des locaux (détériorations dues aux conditions climatiques, type de construction, hygiène, etc.). Ces premières impressions concernant la rencontre avec Marseille et le « Sud » trouvent leur écho dans différentes conversations et des réflexions à chaud des élèves francfortois (voir plus loin). Deux élèves francfortois ont changé de chambre pour cause de déséquilibre.

La promenade-découverte de l'île se passe bien. Les élèves ont l'occasion de mettre les pieds dans l'eau, ce qui, en fait, « désamorce » l'interdiction énoncée le matin même d'aller se baigner seuls (L'enseignant d'Éducation Physique et Sportive marseillais insiste toujours beaucoup sur le respect des normes de sécurité). Ce moment est très bien perçu par les élèves. Ils sont dans l'ensemble, semble-t-il, très intéressés par la découverte sur le terrain de la vie des oiseaux (goélands) et du caractère un peu mystérieux du lieu. Il faudra voir si cela leur permet de mettre en marche leur imagination demain, au cours des premières phases de la simulation prévue dans le thème de travail.

La promenade donne lieu aussi à des conversations plus approfondies. Un élève francfortois d'origine turque me fait part de sa déception à son arrivée à Marseille. Il s'attendait à voir autre chose. La France étant dans son esprit un pays riche comparable à l'Allemagne, il lui semble presque inconcevable de voir en France une ville telle que Marseille, délabrée, sale, « pauvre » à ses yeux éventuellement, trop peu différente de ce qu'il connaît de sa Turquie natale. Il est en tout cas très intéressé, et même « travaillé » par cette comparaison Allemagne-France-Turquie. Affaire à suivre tant chez cet élève, pendant le séjour, que chez ses camarades.

La communication en plénière se passe assez bien, même s'il est assez difficile quelquefois de faire accepter le principe de la traduction consécutive avec ses inévitables temps morts.

La soirée jeux organisée par deux enseignants francfortois marche très bien : les élèves se prêtent au jeu et le caractère corporel de la prise de contact reçoit un franc succès. Cela leur permet de se défouler, de se « frotter » les uns aux autres et de surmonter leur appréhension de l'inconnu.

Au niveau de l'équipe d'animation, les choses se passent bien si l'on fait exception des quelques pépins à certains moments pour des petits problèmes de concertation, vite résolus après discussion et mise au point en situation.

Mardi 13.5. 2^{ème} jour

Ce matin comme prévu mise en place des groupes de travail selon le schéma prévu. Peu de difficultés apparentes, sauf en ce qui concerne la distribution des rôles d'animateur de groupes. M. ne veut pas travailler avec H. et A. souhaite participer au groupe des danseurs. Les réajustements nécessaires se font bon an mal an, Beate acceptant de reprendre un autre groupe.

Je participe au groupe de M. Difficultés de communication avec les groupes, surtout avec les Francfortois, à cause du manque de clarification du problème des langues utilisables (à mon avis). J'assure pour quelques minutes l'animation du groupe en l'absence de M. et je recense les ressources linguistiques du groupe en proposant au groupe d'utiliser les langues disponibles. Sur ces entrefaites A., la danseuse, arrive pour prendre en charge le groupe avec Ad. Elle utilise alternativement le français et l'allemand, ce qui libère pas mal la communication. Surtout elle y introduit un référent extralinguistique, corporel - elle parle et elle bouge ! - L'ambiance se dégèle au fur et à mesure que les corps commencent à bouger.

Observation sur la gestion linguistique de la situation : un élève francfortois s'adresse à moi pour me demander de traduire quelque chose qu'il veut demander à Ad. - une CD qu'il voudrait utiliser - . Je lui suggère de s'adresser directement à Ad. et de résoudre la question linguistique directement avec lui. Ad. ne parle pas l'anglais, ni l'allemand...mais l'arabe ! Très vite T. s'en rend compte et tous les deux communiquent dès lors sans problème et sans moi. D'autre part T. fait bénéficier son copain francfortois de ses talents : il traduit dès lors pour lui directement de l'arabe en allemand.

M. passe de groupe en groupe avec la vidéo en essayant de les filmer en fonction d'un certain canevas à partir duquel les groupes se fabriquent une identité. Tout a l'air de se passer assez bien dans les différents groupes (voir les échos ce soir au moment de la réunion de coordination entre nous), sauf dans celui animé par A. A suivre.

L'après-midi, sortie jusqu'à la calanque Saint-Estèphe pour faire une balade en Zodiaque avec les CRS. Très bonne combinaison avec une séance de baignade en attendant son tour. Ambiance décontractée et sympathique.

Du fait de certaines difficultés dans le groupe animé par A. le matin, il a été convenu de faire passer celui-ci l'après-midi dès 15 h 30 avec les danseurs, ce qui les oblige bien sûr à quitter la plage avant les autres.

Au moment de l'atelier A. est obligée d'éconduire une élève, S. qui a un comportement obstrucateur et qui perturbe systématiquement le groupe. A. nous déclarera plus tard qu'elle connaît très bien cette élève et qu'elle a choisi de l'exclure pour bien marquer les limites de ce qu'elle était prête à accepter (voir à ce propos plus loin la discussion entre les enseignants pendant la réunion de concertation).

A 18 h nous avons notre première réunion de concertation et de coordination pour faire le point sur ce qui s'était passé dans les différents groupes le matin (2 h) et l'après-midi (1 h). Le début de la discussion porte sur l'exclusion de S. du groupe de danse. A. argumente en faisant valoir ses relations anciennes déjà avec S. et le fait qu'elle a été plusieurs fois confrontée à ce type de comportement chez S. Elle pense que cela est justifié et n'y voit pas de risque de discrimination. Une longue discussion s'ensuit

- sur le fait que la même élève a apparemment des comportements très différents selon ses interlocuteurs / enseignants et les situations ;
- sur les raisons qui peuvent expliquer ces différences,
- sur la latitude existant entre une intervenante extérieure, pouvant exclure une élève, et un(e) enseignant(e) obligé(e) de la garder,
- sur la gestion pédagogique des groupes tiraillée entre, d'une part, s'occuper de ceux qui attirent l'attention sur eux pour se valoriser et, d'autre part, sur ceux qui frappent par leur calme et leur docilité apparents.

On en vient à essayer un peu de problématiser ces différences de rapports entre élèves et enseignants et leur gestion commune ici pendant la rencontre où la question des différences de style et de personnalité entre collègues est plus frappante qu'en classe. Le débat permet de mettre en évidence le rôle que joue l'expérience antérieure pour apprécier les problèmes plus tôt. L'écart est net entre Ae., nouvelle dans l'équipe et qui ne connaît aucun des élèves, et A., Monique ou Beate qui resituent très vite tout comportement d'ancien élève par rapport à une antériorité (un tel faisait déjà cela la dernière fois, etc.) Il est donc important pour Ae. et pour les autres aussi de transmettre ce savoir et/ou d'en bénéficier pour mieux comprendre, tout en se gardant la possibilité de redécouvrir le/la même élève et de saisir son évolution entre les rencontres et/ou dans sa vie scolaire de tous les jours.

Pour trouver une solution à la question, on se met d'accord à la fin de la discussion pour réintégrer S. en lui confiant éventuellement un rôle sur mesure dans la chorégraphie finale, car celle-ci ne comprend malheureusement que 8 personnes et non pas 9 !

Les langues jouent un rôle de premier plan dans la gestion des groupes mixtes. Est-ce que certaines difficultés ne viennent pas de l'utilisation d'une seule langue, le français, dans les groupes ? Si oui, quelles conséquences en tirer ? Ae. insiste sur le fait qu'elle a beaucoup utilisé l'anglais et que, de ce point de vue, le problème n'aurait pas dû se poser. Question qu'elle pose : cela est-il attaché à sa personne ? A. semble apporter un élément de réponse : elle déclare, elle aussi, avoir utilisé l'anglais, mais à un certain moment qu'elle jugeait psychologiquement clef, avoir eu sciemment recours à l'allemand en lisant tant bien que mal les termes équivalents allemands écrits au tableau (signal de reconnaissance sonore et autres). Ne faut-il pas pouvoir faire cet effort d'aller vers l'autre dans sa langue même si cela coûte beaucoup d'efforts ?

Mercredi 14.5. **3^{ème} jour**

Le matin, en l'absence de Michel, je tourne auprès des différents groupes pour l'enregistrement vidéo. Je commence par le groupe de danse (coanimé par Ac.) : mise en place de figures de danse à partir d'une séquence sonore (genre onomatopée). Apprentissage d'un signe de reconnaissance par tout le groupe - mémorisation, répétition - puis recherche d'une structure rythmique qui va servir de support au travail de danse. Ensuite séparation du groupe en deux sous-groupes, garçons et filles. Il est demandé à chaque fille de proposer une figure, chaque figure devant ensuite être présentée et reprise par l'ensemble du groupe. Une »petite« Marseille (une 5^{ème}) passe en premier. Sa présentation est interrompue par une jeune Francfortoise qui déclare sans ménagement que cela ne lui plaît pas. A. réitère la consigne en lui redisant que chacune peut proposer quelque chose et qu'ensuite on choisira et/ou synthétisera pour parvenir à une production collective. La réaction de la Francfortoise est peu conciliante : elle a visiblement du mal à accepter le jeu. Question : le passage par l'anglais facilite-t-il l'échange ? A., la danseuse, insiste pour que son interlocutrice accepte le contact direct en anglais avec elle et ne cherche pas à introduire un tampon en réclamant la traduction à Ac. ? Quelle(s) fonction(s) occupent les langues dans ce contexte ? Quelles sont les stratégies utilisées et mises en jeu dans le choix des langues pour aborder et/ou éviter le conflit ? L'effet aurait-il été autre si A. avait elle-même recouru à

l'allemand (comme elle l'a fait hier dans une autre situation) ou si elle avait accepté le principe de l'intermédiaire ?

Passage dans les autres groupes (ceux qui ont leur camp dans la calanque Saint-Estèphe) et chez Ae.. Tout a l'air de se passer relativement bien. Cependant il semble qu'on retrouve dans plusieurs groupes le problème de la « domination allemande » qui apparaît sous des formes différentes et qui est bien sûr aussi gérée différemment selon les personnalités et les compétences linguistiques et « interculturelles » des enseignants. Dans un groupe, celui de B., les élèves marseillais (3 filles et un garçon) ont un comportement très passif : ils ne font pas de propositions, acceptent tout ce que les Francfortois suggèrent, n'opposent ni réticence ni résistance au « leadership » francfortois.

Dans le groupe d'Ae., je ne peux malheureusement assister à ce qui se passe et c'est Ae. qui me rend compte du travail. Il semble qu'elle ait réussi à trouver sa place et le groupe a fait un travail intéressant (utilisation de tissus pour faire des costumes, des tresses, etc.). Ae. a pu faire admettre la réintégration de S. et son rôle de premier plan du fait qu'il y avait un problème de surnombre (9 élèves et donc 4 couples et une reine). Elle me fait part de ce que ses élèves marseillaises ont souffert de la domination et de la supériorité des Francfortois(es) : « Madame, elles/ils savent tout mieux faire que nous (les tresses, p.e.) ». Ils savent mieux s'exprimer, faire valoir leurs propositions qu'ils imposent aux autres. Ae. se fait un peu l'avocate des Marseillais(es) et reprend à son compte leur sentiment d'infériorité.

Question : comment ce phénomène s'exprime-t-il dans les différents groupes ? S'agit-il d'un problème structurel ou est-il lié à certains groupes/constellations particulières ? Comment gérer ce conflit de normes et réguler la communication en permettant aux uns de plus s'exprimer et de plus s'affirmer et aux autres de mieux écouter, d'accepter ce manque d'affirmation ostensible de soi comme une donnée culturelle et/ou sociale qui ne doit pas être hâtivement assimilée à une absence de point de vue et de personnalité ? J'essaie d'en faire un sujet de réflexion au cours de la réunion de coordination de ce midi mais le temps manque ! Il faudra impérativement y revenir le moment venu. Espérons qu'il sera quand même possible de contourner l'écueil aujourd'hui et vendredi, et que les choses ne s'envenimeront pas faute de réaction et de régulation adéquate.

Mise au point de la journée de jeudi à Marseille, au Collège Pythéas et en ville, et du vendredi, jour de la présentation du spectacle . Il est finalement prévu que vendredi, la rencontre se fera le matin sur leurs lieux²³ entre les autochtones et les nouveaux arrivants (cf. le thème de travail), et que l'après-midi il y aura une présentation en grand groupe selon différentes modalités : certains présenteront une danse, une production, d'autres mettront sur pied un mini-spectacle participatif et associeront le public à leur présentation. Dernière question enfin : les enseignants/adultes doivent-ils apporter leur contribution et se désacraliser en se jetant à l'eau (proposition d'A. : le bouquet final pourrait s'appuyer sur notre élément ici, l'eau - bataille aquatique, vive le « mouillé » ! - ou faire une farandole, ou jouer les « Rattenfänger » en emmenant le cortège des élèves à la calanque ? Autre proposition : l'idéal ne serait-il pas, comme cela s'est déjà passé lors de la dernière rencontre, que les élèves invitent les enseignants/adultes à se mêler à la fête/danse ? Cela reste en suspens.

En soirée, réunion en groupes séparés pour faire le point sur certains problèmes observés :

- la reconstitution de tablées uniquement francfortoises ou marseillaises et le refus de rester mélangés (quelles en sont les raisons : 1) l'équipe pédagogique a tendance par exemple à ne pas être suffisamment à l'heure et à ne pas pouvoir veiller à ce que les élèves respectent la mixité - problème de respect de la consigne 2) mais aussi pourquoi les élèves refusent-ils de se

²³ La présence d'autres groupes sur le site a obligé les groupes à travailler la plupart des cas à l'extérieur, ce qui a beaucoup nui à la concentration (va-et-vient permanents et occasions multiples de se soustraire aux obligations) et a renforcé certaines difficultés, particulièrement linguistiques, car une communication plurilingue exige de la concentration et une ambiance sonore favorable.

- mélanger d'eux-mêmes - impression que les autres ne réagissent pas quand on essaie de communiquer avec eux (réflexions en ce sens des Marseillais qui s'en plaignent, par exemple) ;*
- lancement d'objets et/ou de nourriture dans le réfectoire (le mauvais exemple est donné par un autre groupe de lycéens qui mangent avec nous) ;*
- non respect de la nourriture : des choses sont entamées (jaourts ou autres) puis rejetées dans les plats de sorte que personne n'accepte plus de les consommer ;*
- remarque aussi sur les problèmes de communication.*

Remarque : le moment (le soir avant une boum annoncée pour après la réunion) et le lieu (en plein-air avec du bruit et un cercle mal formé) sont peu propices à une bonne communication dans le groupe marseillais. La discussion commence par une longue énumération de points à « remettre » en place sur un mode trop récriminateur parce se voulant « clarifiant ». Les réactions fortes et directes des élèves laissent supposer qu'ils prennent les choses mal, car se sentant trop acculés. Ce type d'intervention me semble problématique, car il ne crée pas un climat favorable à la discussion. M. et S. tentent d'instaurer un climat de discussion ouverte mais le pli me semble pris et il est difficile de revenir en arrière. Certaines déclarations des élèves sont très pertinentes mais elles ne peuvent pas être exploitées. La discussion dégénère assez vite. Les élèves ont beaucoup de mal à discuter entre eux. Ils ne s'écoutent pas, s'interrompent, ne reprennent pas ce que disent les autres pour le rejeter, le confirmer ou le compléter. Tout passe par les enseignants à qui ils adressent exclusivement la parole et à qui ils confient seuls le rôle de valider ou d'infirmer ce qui est avancé.

Côté francfortois, les choses semblent s'être relativement bien passées : après un début de discussion où l'occasion leur a été fournie de « vider leur sac » ils ont pu ensuite énumérer sans problèmes tout ce qu'ils trouvaient positif. Différences dans la façon de procéder et en conséquence aussi différences dans les réactions des élèves.

A suivre demain la sortie à Marseille et en particulier la visite de Pythéas et la promenade « en liberté » dans Marseille.

Jeu 15.5.

4^{ème} jour

Sortie à Marseille.

Visite au collège Pythéas : très bon accueil par le chef d'établissement même s'il a une réaction un peu « sèche » dans le préau lors du premier contact en rappelant les élèves à l'ordre. Cela témoigne apparemment d'une certaine nervosité et du fait qu'il veut donner une bonne impression de son établissement. Brève présentation du personnel du collège (intendante, agents de service, conseillers d'éducation, etc.) Ensuite accueil et mot de bienvenue au CDI : très réussi (cf. réactions des élèves de Francfort, remarques qu'ils me font le soir), transmission de cadeaux, petit discours de T. le porte-parole des élèves francfortois pour remettre le cadeau, atmosphère agréable, présence des productions des projets précédents - grands mannequins de Buoux, exposition d'ouvrages sur Francfort, etc. -

Ensuite pot d'accueil, visite en groupes dans les classes (impressions à recueillir dans le questionnaire d'évaluation) puis pique-nique sous les pins, dans la cour.

Je n'ai pas assisté au restant de la journée (visite à Notre-Dame de la Garde et promenade en petits groupes autonomes au Centre Bourse). Toutefois j'ai le sentiment le soir en reprenant le bateau avec eux pour rentrer au Frioul que cette journée à Marseille a beaucoup plu aux élèves de Francfort et qu'ils ont été impressionnés par ce qu'ils ont vu, tout particulièrement par le collègue et l'accueil des élèves. Une élève de Mierendorff me déclare qu'elle a beaucoup apprécié l'accueil

et l'ambiance du CDI (lieu inconnu à Francfort sous cette forme), la gentillesse et l'intérêt des élèves de Pythéas - rôle important des « anciens » qui sont présents aussi -. Elle est d'avis que la Carlo-Mierendorff-Schule et surtout ses camarades des autres classes ne manifesteraient certainement pas autant d'intérêt et d'attention (cf. culture de l'accueil, notion d'hospitalité à creuser !)

Vendredi 16.5. 5^{ème} jour

Le matin : réunion de coordination pour mettre en place le programme de la journée et surtout le déroulement des travaux de groupes en trois étapes :

- retour sur les lieux des groupes (autochtones et arrivants)
- simulation de rencontres entre arrivants et autochtones (types possibles de rencontre, échanges de productions et d'éléments d'identification des groupes)
- passage au grand groupe en intégrant les productions communes (éléments de départ, résultats des rencontres) et en essayant d'en faire une présentation « impliquante ».

Remarques : La réunion a lieu entre 9 et 10 h et le temps manque pour arriver à élaborer quelque chose de tout à la fois construit et ouvert (cf. premiers éléments de réflexion). Nous attendons l'arrivée d'A. et d'Ad., les danseurs. J'ai l'impression que le groupe d'animation veut dans sa majorité se « décharger » sur eux de ce travail de synthèse et de mise en forme (par manque d'idées, par tradition pour les autres, car ils ont en effet toujours assuré cette part du travail dans les rencontres précédentes, ce qui a donné de magnifiques et impressionnants « bouquets » finaux - mémoire du projet - (Cf. éléments de réflexion).

On réussit tant bien que mal à mettre rapidement en place un schéma intégrant les différentes phases :

- une phase de remise en route des groupes séparés le matin (1h30)
- l'interaction autochtones-arrivants en début d'après-midi (14h30-16h)
- la présentation finale (1h 16-17h)

Je n'assiste qu'à la présentation finale des danses-rencontres élaborées avec A. et Ad. (Demander des précisions et des détails aux différents responsables des groupes pour savoir ce qui s'est passé pour ceux qui n'ont pas travaillé la danse. Y en a-t-il ?)

Premiers éléments de réflexion (liste ouverte)

- le rôle du lieu (dépaysement-choc),
- le sens et/ou le rôle du thème,
- rapports entre contraintes/consignes et travail induit (visible et non visible),
- le « travail » éducatif se fait sur des objets et à des niveaux très différents,
- pédagogie « holistique » ne reposant pas sur la division, le cloisonnement et l'émiettement,
- le fonctionnement de la communication,
- l'intégration d'un travail linguistique systématique sur le français et l'allemand (et d'autres langues « associées » pendant et pour la rencontre),
- absence et/ou non utilisation d'autres ressources, supports et compétences présentes du domaine artistique,
- l'éducation physique et le sport en général sont incontestablement présents mais peu pensés comme terrain utilisable pour un travail sur la langue.

Elèves sans frontières : télécopie et enseignement d'une langue étrangère - les lettres-fax²⁴

Introduction

Le projet des lettres-fax a beaucoup de traits communs avec le projet de coopération à distance (cf. le projet Martigues-Berlin). Les principes pédagogiques et la méthode de base sont les mêmes. Sur un point néanmoins il s'en distingue fondamentalement : il s'agit du seul projet multilatéral qui sera ici exposé. Il y avait en effet dans ce projet plusieurs classes partenaires (jusqu'à 6 pays différents). La longue expérience accumulée au fil des années montre que ce type de coopération sur la base d'un échange d'envois par télécopie marche bien. Il nous semble que le succès est lié, d'une part, au support et, d'autre part, à la programmation des échanges de documents sur toute l'année scolaire. Avant d'entrer dans le détail, nous souhaiterions exposer en quelques mots les avantages et les limites d'une telle démarche.

Au titre des arguments en faveur de cette technique il y a d'abord le fait que la télécopie est bien implantée dans les établissements et présente partout, même si elle n'incarne plus la modernité - contrairement à ce qui était le cas au début du projet en 1990 - comme par exemple le courrier électronique (cf. *courriel* / *mel* *) et *internet* * actuellement. Ce retour en arrière sur une innovation technique, ses apports et son soi-disant dépassement nous semble toutefois riche d'enseignements.

L'envoi de la même somme d'informations est moins cher que par la lettre traditionnelle, mais plus cher que le courriel, avec qui la vitesse est comparable. On est toutefois limité au format d'une page A4 et au noir et blanc. Cette contrainte de place peut être considérée comme un désavantage même si, en fait, l'expérience en montre plutôt les avantages. L'obligation purement formelle d'avoir à s'exprimer sur 2 pages introduite comme consigne dès le départ n'a en fait ni freiné ni bloqué les élèves mais bien au contraire déclenché chez eux toute une inventivité quant à la façon de faire passer ce qu'ils trouvaient important avec une grande économie de moyens. De plus, cette règle était compréhensible car, du fait des cinq partenaires présents dans le réseau, chaque groupe recevait déjà 10 pages des autres. Le noir et blanc n'a pas non plus été perçu comme trop réducteur.

Comme la lettre traditionnelle sur papier, la télécopie permet par ailleurs de travailler avec des techniques et un outillage simples (le découpage, les ciseaux, la colle, etc.). Tout aussi bien de « bricoler » à plusieurs en même temps sur le même document. En plus, il permet tout aussi bien de transmettre un document original (par exemple un carnet de notes, un diplôme) ou un dessin fabriqué par les élèves eux-mêmes. Dans le cas du courrier électronique, il faut au moins un lecteur optique/scanner et si les élèves ont envie de réaliser une image pour l'envoyer électroniquement, cela demande beaucoup plus de travail en plus d'un bon équipement. L'utilisation de la carte fax de l'ordinateur est un peu plus compliquée, mais ce système a quelques avantages par rapport à l'appareillage traditionnel : la réception est de meilleure qualité dans la mesure où on récupère le document par l'imprimante, on peut garder dans un même dossier tous les envois des partenaires, on peut manipuler les documents (agrandir, réduire), et si on dispose d'un lecteur optique, on peut envoyer des dessins, photos, etc. d'une excellente qualité. Mais si

²⁴ La description du présent projet constitue l'une des parties de la publication du « Groupe fax » - « Elèves sans frontières - Les technologies nouvelles au service des partenariats multilatéraux » que les auteurs, Ulrike Willmann et Joaquin Giráldez ont bien voulu mettre à notre disposition. On pourra se la procurer pour un prix modique en s'adressant à : Ulrike Willmann c/o Anna-Schmidt-Schule Gärtnerweg 29 D-60322 Fax : --49/69/95 62 111 courriel : w.koser@schule-uni.de.

l'établissement dispose d'un tel équipement, l'utilisation du courrier électronique montre encore plus d'avantages.

Dans le cas d'un télécopieur, les coûts sont modestes. Si on fait l'envoi le matin, c'est le plus cher, la nuit c'est moins cher et presque toutes les télécopieurs permettent de programmer l'heure d'envoi (les envois nocturnes coûtent moitié prix). Il faut prévoir aussi une somme pour les photocopies des élèves et les communications par fax ou téléphone nécessaires pour coordonner le projet.

Ce projet remonte à 1990. L'équipe pédagogique à l'origine de cette initiative étant constituée par des professeurs de français langue étrangère, le contenu des envois est, en principe, orienté vers cette discipline. Ce travail commencé il y a presque dix ans continue encore avec quelques modifications. D'autres groupes de professeurs se sont constitués et ont suivi le même modèle dans le cadre de l'enseignement d'autres langues que le français. Mais l'objectif est resté le même : découvrir et mieux connaître les autres, les partenaires.

L'idée de départ est d'établir un contact régulier à distance par le biais de la télécopie entre différentes classes en traitant les mêmes thèmes qui intéressent (plus ou moins) les élèves et leur montre les similitudes et différences. Les élèves ont à peu près le même âge (pour qu'il y ait des intérêts et des perspectives proches) et un niveau de connaissances linguistiques (pour que les écrits échangés ne soient pas trop différents au plan linguistique).

L'expérience a montré que sept envois par télécopie à des dates précises tenant compte du calendrier scolaire de chaque pays sont faisables et permettent un travail raisonnable (cf. articles parus dans « Le Français dans le Monde » en février 1994 et dans le numéro 16 de la revue suisse « Trait d'Union »). Cela permet d'assurer un contact régulier tout au long de l'année et aux élèves d'utiliser la langue qu'ils commencent à apprendre dans un contexte de communication réelle.

Les enseignants responsables du projet ont essayé d'établir pour chaque envoi des consignes peu restrictives sur le fond afin que chaque classe puisse s'exprimer librement. D'autre part, ils ont accordé une place importante aux modes d'expression autres que l'écrit pour éviter des documents trop lourds (dessins, plans, schémas...).

Il en va autrement des consignes techniques : les envois devaient se limiter à deux pages, avec des marges assez larges et être rédigés à l'encre noire pour permettre une meilleure lisibilité. En outre, dans un réseau de correspondance multilatéral, il faut toujours tenir compte du fait qu'on reçoit des envois télécopiés de tous les partenaires.

Les élèves ont réagi pendant ces d'expérience de façon enthousiaste, car ce support leur a permis de communiquer d'une façon instantanée et régulière. Ils ont pu comparer leurs habitudes avec celles des jeunes d'autres pays, au-delà des clichés et des préjugés habituels.

Hormis la motivation à l'apprentissage d'une langue étrangère, les objectifs visés sont celui de la connaissance et de la prise de conscience de son propre environnement pour pouvoir le transmettre et, bien sûr, la découverte de l'environnement étranger d'adolescents d'autres pays (le milieu familial et social, les fêtes, la vie religieuse et politique, loisirs, etc).

A la suite de ce travail, l'attitude des élèves a changé : ils ont appris à accepter les différences, à apprécier l'utilité d'une langue comme véhicule de communication et ils ont pris conscience de l'influence du vécu et de la culture quotidienne (horaires, loisirs...).

Un exemple : le calendrier des envois et les sujets des lettres-fax pendant une année scolaire :

Premier type d'envoi : se présenter / faire connaissance (les deux premiers mois)

ENVOI ZERO : (souvent par la poste) mi-octobre

Présentation du groupe envoi le plus tôt possible d'une photo couleur du groupe avec le nom et l'adresse des élèves participants.

ENVOI 1 (télécopie) : parallèlement ou le plus tard vers fin octobre

Présentation détaillée du groupe : texte avec des dessins, graphiques, et phrases choisies... et présentation individuelle : caractéristiques, goûts, préférences.

ENVOI 2 : mi-novembre

Présentation des animaux des élèves avec les onomatopées correspondantes et leur transcription phonétique.

P Retour / réactions à la présentation.

Deuxième type d'envoi : les événements du calendrier

ENVOI 3 : début décembre

Qui fête Noël ? Comment ? Echanges sur les principales fêtes politiques et religieuses dans chaque pays :

Les fêtes dont les enfants profitent le plus, quand reçoit-on les cadeaux ?

Célébre-t-on les anniversaires ou les fêtes correspondant aux saints du calendrier (les fêtes du nom) ?

P Réponses aux questions posées dans l'envoi précédent.

Troisième type d'envoi : le traitement d'un ou de plusieurs thèmes

ENVOI 4 : fin janvier

« L'école » : envoi d'un bulletin de notes / appréciations dans la langue d'origine, et emploi du temps de la classe en français. D'autres informations sur l'école.

ENVOI 5 : deuxième quinzaine de février

« Loisirs et aménagement du temps » : exemples activités d'un adolescent ou du groupe pendant un jour ouvrable et pendant un week-end ou jour férié (en joignant un plan de la ville permettant de repérer le lieu des différentes activités.

P Questions sur l'école.

ENVOI 6 : deuxième quinzaine de mars

« Point de vue sur la ville » : Expression de la perception que les adolescents ont de leur ville, de préférence sous forme artistique collective (bande dessinée, caricatures, dessin...)

Le bilan

ENVOI 7 : mi-mai

Séance laissée libre pour que les élèves puissent s'exprimer sur leur propre perception de l'expérience.

Evaluation par les élèves.

Point de vue : la rencontre vue par une psychologue du développement

Alexandra Schleyer-Lindemann

Université d'Aix-Marseille²⁵

En introduisant l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement primaire on abandonne le principe d'une seule langue maternelle (naturelle) dans la petite enfance. Si l'on accepte par ailleurs le fait que tout apprentissage de langue étrangère suppose aujourd'hui son utilisation quasiment simultanée « pour de vrai », l'expérience d'une extraterritorialité est donc déjà inscrite (en germe) dans cette option. La question du séjour dans l'autre pays, donc le contact avec « les autres » va se poser plus tôt. Qu'en dire en terme de psychologie du développement ?

Les échanges tout au long de la vie

Au niveau des relation interpersonnelles, avoir un échange suppose déjà au moins la présence d'au moins deux « parties » (cela peut être deux personnes, une personne et un groupe, deux groupes...). Leur contact n'est pas nécessairement direct (échange de lettres...); il peut passer par des médias autre que la parole. Mais dans le cas idéal cet échange est continu, c'est-à-dire étalé dans le temps. On observe ce phénomène dès la naissance (et même avant) dans les relations « bébé - personne significative » (souvent la mère). Ce qui est particulier à cette relation, c'est l'empathie et l'effort fourni par les deux partenaires, la volonté de s'accorder avec l'expression de l'autre. On parle aussi d'intersubjectivité et plus tard d'accordage affectif, mode de relation qui permet au petit être humain d'employer les capacités communicationnelles dont il est doté et de les développer. C'est par ces premiers échanges et par la continuité de ces échanges que le petit enfant, en interaction avec les personnes qui l'entourent, construira peu à peu sa personnalité. Nous y reviendrons.

Mais ces deux personnes (admettons qu'il s'agisse de ce cas) n'évoluent pas dans un contexte vide de signification. Ils évoluent dans un contexte culturel - la culture est médiatrice entre elle. Pourquoi ? L'adulte ne se comporte pas « n'importe comment » ou « entièrement selon ses propres idées » avec l'enfant : il se comportera envers cet enfant selon la façon dont il aura appris à se comporter avec un enfant, c'est-à-dire selon les règles propre à sa culture (il ne lui donne qu'une certaine nourriture, il attendra de lui de l'obéissance ou de l'autonomie...). Ayant appris ces règles, partagées avec de nombreuses autres personnes (son groupe...), les ayant intériorisées, et ayant – en général – eu peu de contact avec des personnes d'autres cultures qui auraient – éventuellement – enclenché une réflexion sur ce qu'est la culture et comment elle nous façonne, il ne les remettra pas en question. La culture, pourtant façonnée par l'homme, lui apparaîtra toute « naturelle ».

La langue peut être considérée comme un des outils principaux de la transmission culturelle. Elle règle les relations interpersonnelles (dans certaines langues, il n'y a pas de distinction entre le vous et le tu). En plus, elle distingue les groupes culturels entre eux.

Au cours de son développement, deux composantes / processus se conjuguent alors étroitement chez l'individu : son enculturation (à distinguer de la socialisation !) et sa construction identitaire. Bien que le terme « identité » soit incomplet (on ne possède jamais UNE identité qui ne changerait plus), il est toujours utilisé pour désigner des aspects essentielles de la personne, de l'individu : Identité = continuité, unité, originalité... La construction identitaire passe, du point de vue de la

25 Mes remerciements à Michel Piolat qui a collaboré à la rédaction de ce texte.

personne, par deux processus : d'une part, l'identification : se reconnaître soi-même comme semblable à autrui, d'autre part, l'identisation : se reconnaître comme différent d'autrui.

Avec l'entrée à l'école maternelle et l'école s'engage pour l'enfant un premier processus de changement dans les comportements et les modes de pensée né de la rencontre avec un modèle culturel de comportement différent du sien. Cependant, il faut bien garder à l'esprit que cette acculturation (scolaire), bien qu'elle change fondamentalement la vie de l'enfant, est dans la plupart des cas soutenue par les parents (ils encouragent un comportement conforme aux attentes de la maîtresse, du professeur) et se déroule ainsi dans une certaine continuité.

C'est à cette époque (entre 3 et 6 ans), et cela est assez novateur, qu'on trouve dans les établissements scolaires de plus en plus une autre langue que la langue nationale, apprise de façon ludique. Longtemps considérée - à tort - comme une surcharge cognitive pour l'enfant, on est aujourd'hui arrivé à la conclusion que cette rencontre de langues était au contraire très bénéfique pour les enfants ; en effet, il a commencé à acquérir le langage bien plus tôt (et parlera activement à partir de deux ans environ). La petite enfance est donc au contraire une période très propice pour se familiariser avec une autre langue. Tout autant la crainte « il n'apprendra bien aucune des deux langues » est-elle totalement infondée. On ne peut comparer le bain linguistique permanent que représente sa première langue et les quelques rencontres avec une autre langue (son enseignement ne dépasse souvent pas quelques heures par semaine).

Quels sont les avantages de la rencontre avec une autre langue ?

Pour le jeune enfant :

- le fait de connaître plusieurs termes pour un même objet
- de prendre conscience qu'un même objet peut ainsi avoir plusieurs noms, qu'il n'y a donc pas un seul et « vrai » nom pour un objet ; ce fait, qui s'applique ici à un objet, s'applique encore plus à la réalité qui nous entoure et dont chacun possède sa vision. Il s'agit donc ici d'une décentration, d'une possibilité de changement de perspective. C'est un apprentissage qui favorise l'adaptation sociale, que beaucoup d'adultes n'ont jamais accompli.

Pour l'adolescent :

- le fait d'acquérir une nouvelle manière de raisonner : logique abstraite, pensée hypothético-déductive = la comparaison avec autrui est possible en prenant en compte plusieurs dimensions de comparaison. On voit que cette capacité peut être favorisée par des rencontres / échanges interculturels précoces. À condition de se dérouler dans un environnement sécurisant (cf. le texte de C. Spielmann), de pouvoir se projeter « réellement » dans un avenir hypothétique et que cela soit pensable en intégrant des temps personnels : passé, présent, avenir ;
- d'autre part, cela a lieu à un moment-clé aussi, celui du changement de relations avec les parents où ceux-ci ne servent plus de « tampon » entre l'individu et son contexte, et n'ont plus à donner de leçons, à être des « donneurs de sens » et de « signification » absolus.

Cependant, pour qu'un échange (interculturel ou autre) soit réussi, on doit veiller à optimiser le contexte. Effectivement, la simple mise en contact de personnes ou de groupes d'origine culturelles différentes ne suffit en général pas à faire avancer la communication interculturelle et le respect d'autrui. Au contraire, lors de ces contacts de *groupes* (scolaires), des mécanismes psychologiques se mettent en fait en place et que la psychologie sociale a bien étudiés : le sentiment d'appartenance à un groupe, pas toujours présent à notre esprit, se trouve réactivé par le contact avec un autre groupe (les Français se sentent plus « français » après la rencontre avec les Allemands qu'avant²⁶).

²⁶ Sabine Hernandez: Rencontre interculturelle et évolution de l'image de soi et d'autrui chez les adolescents. In : "Biennale de l'Education et de la Formation", Paris-Sorbonne 18-21 avril : Résumés des communications Paris : AFRIF 1996.

Ce sentiment d'appartenance à un groupe conduit aux phénomènes suivants :

- on perçoit en général son propre groupe comme plus hétérogène, et l'autre groupe comme plus homogène (on perçoit toujours plus de diversité entre les membres de son propre groupe qu'entre les membres de l'autre groupe) ;
- on se voit cependant comme plus ressemblant à son propre groupe et plus différent de l'autre groupe (on accentue les ressemblances intra-groupe et on accentue les différences inter-groupes ;
- on valorise davantage le groupe auquel on appartient que l'autre groupe et par conséquent on manifeste de la méfiance envers l'autre groupe.

Ces trois phénomènes conjugués sont à la base de stéréotypes négatifs de l'autre groupe (ces phénomènes sont accentués quand les rapports entre groupes sont asymétriques, lorsque par exemple l'un des groupes domine l'autre...). Les intervenants en milieu interculturel doivent être conscients de ces phénomènes, qui eux sont largement inconscients. Il est vrai que l'école et les autres institutions prenant en charge des enfants d'origines culturelles différentes sont des lieux où on peut empêcher ces processus psychiques porteurs d'exclusion mutuelle de jouer mécaniquement.

Au delà des pratiques pédagogiques précises qui peuvent tendre vers ces objectifs, on peut dès lors recenser certaines conditions favorables²⁷ à un contact positif entre les enfants de différentes origines. Il faut d'abord que les adultes soient aux yeux des enfants des supporters convaincus et convaincants de la valeur du contact interculturel. Si cela est souvent le cas chez les intervenants / enseignants, des parents peuvent parfois être réticents.

Dans la relation aux enfants, la pratique exige une dialectique subtile - qui ne peut prendre les mêmes formes à tous les âges, bien entendu - entre deux impératifs. D'une part, il s'agit de ne pas faire le silence sur des différences que tout le monde voit et les enfants en premier. Leur curiosité et leur désir de savoir ne sont pas moins grands sur ces différences que sur d'autres questions qu'on les motive à aborder à l'école. Les enfants sont aussi des petits anthropologues qui s'ignorent ; ils ont des théories sur les Français, les Allemands, les Blancs, les Noirs, sur la personnalité des uns et des autres, sur leur mode de vie ; ils ont des idées, des croyances, des craintes dont on s'aperçoit parfois qu'elle constituent le terreau de futures attitudes d'exclusion.

Il s'agit de permettre à ces représentations de s'exprimer, de faire prendre conscience que tout ce qu'on fait dans la vie quotidienne est en partie déterminé par la culture dans laquelle on vit, montrer que chaque culture a inventé des façons de faire qui lui convenaient et qui marchent, de montrer ce qu'il y a de différent, mais aussi de semblable entre les groupes humains et entre les individus. La liste serait longue des objectifs et des séquences éducatives à développer pour ne pas laisser germer dans la tête des enfants de fausses idées qui, un jour, peuvent faire mal. Il faut donc reconnaître les différences, mais donner aussi aux enfants les moyens de les comprendre et de les apprécier. Cela passe, par exemple, par une connaissance minimum des cultures familiales réelles (pas folkloriques ou imaginaires !) des enfants.

L'autre terme de la dialectique, qui oblige à beaucoup de subtilité dans la pratique revient à ne pas faire primer l'identité sociale ou culturelle des enfants sur leur identité personnelle. En d'autres termes, pour que les effets de la catégorisation sociale évoqués plus haut ne s'exercent pas au détriment de la communication entre les individus, il faut réhabiliter chaque enfant, à ses yeux et aux yeux des autres, dans son individualité. L'identité sociale, bien que nécessaire à certains moments, fait écran à d'autres moments. Tous les travaux montrent que nous n'avons pas les

²⁷ Schleyer-Lindemann, Alexandra : Influence du contexte culturel et familial sur les tâches de développement et l'investissement de l'espace urbain à l'adolescence. Etude sur des jeunes d'origine nationale ou étrangère à Marseille et à Francfort-sur-le-Main. Aix-Marseille: Univ. de Provence. 1997, 304 p.

mêmes attitudes à l'égard des groupes et à l'égard des individus appartenant à ces groupes dès que nous les connaissons personnellement. Cela est vrai aussi des enfants ou des adolescents entre eux. A certaines conditions, et notamment à condition d'avoir des rapports d'égalité entre les partenaires, un environnement interculturel peut être très favorable au développement de l'enfant.

En résumé, des bénéfices peuvent être attendus dans trois registres :

Premièrement, tout ce qui contribue à doter les enfants d'une vision exacte et valorisée d'eux-mêmes et de leurs partenaires, ne peut que les armer pour comprendre sans biais leurs propres comportements et leurs sentiments ainsi que ceux des autres. Il s'agit là d'un effet préventif important. De ce point de vue, un environnement interculturel enrichit et permet aux enfants d'appréhender le monde tel qu'il est, et non par les apparences générées par les stéréotypes (y compris les auto-stéréotypes) et les assignations sociales. Il y a là aussi un objectif de santé mentale.

Deuxièmement, un environnement interculturel enrichit et favorise le développement des compétences sociales et communicationnelles (capacités langagières). On désigne ainsi la capacité à entrer en relation et à s'adapter aux situations sociales inhabituelles et/ou imprévues. Le « voyage » (réel ou fictif) dans l'environnement interculturel confronte à la diversité des contextes sociaux et de leurs exigences et apprend à réagir de façon plus adéquate. Etre à l'aise dans des environnement peu familiers ou avec des personnes peu familières, cela s'apprend et constitue un facteur d'adaptation sociale.

Troisièmement, enfin, l' environnement interculturel représente un contexte favorable au développement de la citoyenneté. Cette expression à la mode recouvre bien des significations, mais nous tenons particulièrement à insister ici sur l'exercice de la citoyenneté dans l'espace de proximité, le quartier et la ville. Vivre un environnement interculturel signifie également très souvent « sortir de chez soi », échanger avec le voisin, développer ensemble, avec d'autre enseignants et les parents, un projet pour l'école, bref, être actif et prendre des responsabilités dans l'espace de vie quotidienne. Très souvent ces échanges - où finalement la culture ou l'échange interculturel servent de prétexte pour créer du lien social - établissent des liens interpersonnels forts, de nouvelles solidarités, et parfois, une nouvelle culture de quartier.

En conclusion, et compte tenu du développement des sociétés modernes, il faut savoir que nos enfants grandissent dans une société plurielle, réunissant des individus avec plusieurs repères culturels non-exclusifs. S'intéresser à la dynamique de l'environnement interculturel et y contribuer doit être une priorité pour la société. Un changement de perspective important pourrait avoir lieu alors : la culture ne serait plus seulement apprise, subie, un carcan, nous n'en serions plus seulement les produits. Nous en serions aussi les producteurs et les acteurs.

Conclusion

Quelques remarques en guise de bilan

À la suite des présentations un certain nombre de remarques s'impose sur les questions essentielles que soulèvent de telles expériences. Dans la mesure où il ne s'agit que d'un nombre limité d'observations, même si elles s'étendent à une période longue (20 ans), nous nous référons pour étayer ces remarques aux conclusions d'un rapport interne à l'OFAJ établi sur la base d'un dépouillement systématique de tous les compte-rendus des échanges scolaires de l'année 97-98.²⁸

Le cadre d'action : agir au niveau de de l'établissement

Aujourd'hui plus qu'autrefois, l'établissement scolaire doit être considéré comme une entité organisationnelle responsable aussi bien de l'enseignement au sens traditionnel que des offres et des activités éducatives et pédagogiques pour les élèves « hors les murs ». Autrement dit, il se doit de définir, par exemple au moyen du projet d'établissement, une perspective globale et à long terme pour le déroulement des apprentissages en fonction du niveau des classes, surtout pour des thèmes transversaux : « Dans le cadre de l'enseignement général, les échanges sont de moins en moins souvent des rencontres de classes, mais d'école à école. » (cf. rapport OFAJ). Même s'il peut exister à cela des raisons beaucoup plus terre-à-terre (difficulté du recrutement d'élèves et obligation de procéder à des regroupements), les « échanges » se limitent de moins en moins à un groupe et à des individus isolés mais deviennent de plus en plus l'affaire de l'établissement dans son ensemble. Cela apparaît clairement dans les projets exposés ici où on voit au fil des ans la collaboration franco-allemande gagner de l'envergure au sein de l'établissement, parce que d'autres enseignants y sont associés et qu'il y a un renouvellement constant des équipes, parce qu'elle est en relation avec le projet d'établissement et des préoccupations fondamentales de l'ensemble de l'établissement (cf. le projet Marseille-Francfort et la problématique ZEP). Elle arrive même à relier établissement d'enseignement général et enseignement professionnel (cf. le projet Dijon-Frankenbourg) et enfin, à s'élargir à une collaboration trilatérale (évolution actuelle du partenariat entre Marseille et Francfort vers un trio avec Birmingham). On en vient dans ce dernier cas inévitablement à poser la question d'une pédagogie et d'une politique des échanges au niveau de l'ensemble de l'établissement.

Dans ce contexte des éléments nouveaux dans le débat sur les « échanges » tels que la Dimension européenne, l'apprentissage interculturel, l'ouverture sur l'Europe et sur le monde relance la question de la place des projets bilatéraux, au premier titre la collaboration franco-allemande, et fournissent nombre de possibilités de réalisation dans le cadre des programmes européens (Comenius, par exemple), comme le souligne le rapport. Cela oblige de fait à combiner des actions, ne serait-ce que parce que les financements sont très modestes et limités à certains domaines (la préparation du projet de coopération et non les frais de séjour des élèves, par exemple). On est cependant dans bien des cas encore loin de concevoir ces activités comme un ensemble qui relève d'une volonté éducative globale et concertée dépassant le « montage » financier nécessaire à la réalisation d'une « opération ». Il est clair que de telles activités ne s'implanteront pas durablement si on ne leur accorde pas de place concrète dans le programme. Ni la conscience ni l'affirmation de leur importance, ni les idées, aussi originales soient-elles, ne s'imposeront d'elles-mêmes. Il y faudra une volonté claire de tous les acteurs et à tous les niveaux.

28 Rapport intitulé : « Observations concernant les échanges scolaires franco-allemands dans l'enseignement général – année scolaire 1997/98 » Paris le 9.9.1998 Conny Reuter. Ces compte-rendus obligatoires en cas de subventionnement sont, de l'avis même de l'auteur du rapport, de qualité et d'intérêt très inégaux et ne fournissent que des indications sur des tendances.

La durée dans le temps : concevoir une progression d'offres et d'activités

Dès lors qu'on accepte l'établissement comme cadre d'action pour concevoir et planifier des activités qui relèvent d'une pédagogie de l'échange et de la rencontre et n'ont pas seulement des fins linguistiques, la question d'une organisation dans le temps, d'un cursus, d'une progression se pose. Nous avons vu dans les projets décrits que les « échanges » se font du niveau primaire au baccalauréat et dans l'enseignement professionnel et technique. A la différence de ce qu'on y associe généralement, cela implique nécessairement que les objectifs, les méthodes de travail, les activités, les thèmes et surtout les enseignants et les partenaires ne peuvent rester les mêmes. Ces activités ne dépendront plus de la seule bonne volonté de certains enseignants et ne seront plus uniquement liées à l'adolescence (majoritairement entre 14 et 16 ans).

Cela a aussi pour conséquence que celui ou celle qui prévoit pour la première fois un échange (cf. *planification / programmation* *) doit s'informer des expériences préalables de ses élèves dans ce domaine qui ne seront plus obligatoirement des néophytes mais qui auront le cas échéant tout un acquis antérieur.

Pour l'établissement dans son ensemble se pose la question de la de la définition d'un cursus pour les élèves qui va des sorties de l'école primaire, des visites de musées, des classe vertes où les élèves expérimentent la vie de groupe, où ils quittent pour la première fois le cocon familial (ils couchent à l'extérieur cf. projet Nevers-Coblence) à une prise de responsabilité de plus en plus grande, adaptée à l'âge et à ce qu'un élève peut effectivement prendre en charge et réaliser. Une classe du secondaire peut très bien se charger de la préparation d'un échange, des questions de transport et de certaines parties du programme de visite et de travail en commun. Même si nous avons pu constater que les expériences antérieures jouaient un grand rôle dans certains implicites des enseignants sur ce qu'on pouvait demander aux élèves, nous n'avons toutefois pas eu l'impression que ceux-ci relevaient d'une conception globale consciente sur le potentiel éducatif qu'offrent des dispositifs de ce type, aussi différents soient-ils²⁹. C'est bien souvent plutôt les préoccupations de calendrier dans la façon de gérer les activités hors de la classe (« échanges », excursions, stage en entreprise, etc), les risques de gêne mutuelle qui en découlent, la désorganisation du rythme « normal » de l'école que la question du lien possible entre celles-ci et leur « philosophie » commune implicite qui semblent prévaloir.

L'assise du projet : intégrer des enseignants de toutes disciplines

Si l'établissement fait sienne une telle vision (cf. à titre d'exemple Kodron /Kubina / Kuhley, p. 50 et suivantes), il va de soi que cette démarche ne peut se réaliser qu'avec les enseignants de langue vivante tout en ne visant pas uniquement des objectifs liés à leur seul enseignement. Elle n'exclue donc aucune discipline a priori. L'exemple du projet Dijon-Frankenberg montre bien la richesse d'une telle démarche qui ne s'arrête pas aux frontières habituelles des disciplines, des découpages et des enseignements et qui a pour souci constant de créer des dispositifs de travail dans lesquels il est possible d'aborder un même sujet selon des perspectives différentes en cherchant toutefois une cohérence, des échos, des correspondances, des recoupements.

Ces « rencontres » – si l'on veut bien entendre par là le fait beaucoup plus général que l'on réunit en un même lieu et dans un même temps des gens et des choses d'ordinaire séparés, ce qui va donc bien au-delà de la rencontre avec des « étrangers » d'ailleurs – de démarches méthodologiques différentes peut être fort fructueux pour les élèves, mais aussi pour les

²⁹ Cela nous paraît être le cas chez les enseignants allemands du secondaire, plus rôtés aux excursions, sorties de classes de plusieurs jours, séjours en « Schullandheim », plus familiarisés à l'accompagnement de leurs élèves et à leur responsabilité hors des murs de l'école et, chez ces derniers, à l'expérience d'une vie de groupe de la classe dans des situations extrascolaires.

enseignants des différentes disciplines. L'exemple de Francfort-Marseille prouve par ailleurs que l'apport des *intervenants extérieurs* * peut être décisif, surtout parce qu'il permet d'introduire du recul dans la relation élève-enseignant et d'apporter d'autres façons de concevoir le rapport éducatif (cf. le journal de la rencontre sur les Iles du Frioul).

Cette façon de faire relève toutefois de méthodes actives, empruntées entre autre à la pédagogie du projet « qui ne sont pas appliquées dans le champ échanges »³⁰. Le rapport insiste sur le fait « que les échanges restent cependant un lieu d'application des acquis linguistiques et ne semblent pas être un lieu d'expérimentation de nouvelles formes ou de nouvelles méthodes pédagogiques. » Cela veut donc dire qu'il faudra impérativement introduire la dimension de la pédagogie du projet, c'est-à-dire d'une vision plus globale dans toute formation à la pédagogie de l'échange et de la rencontre. L'utilisation fréquente du terme de « projet d'échanges » semble indiquer faussement qu'une pédagogie du projet existe déjà. Si ce n'est le cas, tout un travail de formation reste à faire pour que ce terme corresponde à une réalité pédagogique à la hauteur des enjeux.

Le travail de l'enseignant : redéfinir ses tâches et opérer en équipe

Comme le signale le rapport : « Certains enseignants – même s'ils trouvent l'idée d'une rencontre en tiers-lieu très positive – restent très hésitants par rapport au fait d'animer et de surveiller des élèves 24 heures sur 24 dans ce type d'échanges qui implique, à leurs yeux, une trop grande responsabilité. »

On voit que cette pédagogie suppose en partie un autre engagement de la part de la personne de l'enseignant(e), plus impliquée³¹ que dans la situation habituelle de l'enseignement d'une discipline, dans une classe, selon un horaire déterminé à l'avance. Comme nous avons pu le vérifier souvent, cette nouvelle responsabilité suppose l'existence et la présence d'une équipe qui assume collectivement le projet et, lors des rencontres, l'animation pédagogique et la surveillance. Nos observations à cet égard montrent que les enseignants voient dans le bon fonctionnement de l'équipe pédagogique, dans la prise de responsabilité collective de la gestion de la rencontre l'un des facteurs déterminants de réussite qui rend cette lourde tâche supportable. Le fait de pouvoir se reposer (sur ses collègues compatriotes et « étrangers »), sur un système de responsabilité clair et fiable est le seul argument solide pour répondre aux réticences exposées plus haut. Vis à vis des élèves, cet aspect joue un rôle tout aussi essentiel : de bons rapports entre adultes sont la condition de base pour obtenir de bons rapports entre adultes et enfants/adolescents et constituent une référence positive pour leurs propres rapports entre eux.

Il faut aussi souligner qu'une responsabilité semblable était déjà inscrite en filigrane dans l'organisation et le suivi en situation du séjour des élèves dans les familles - et toutes les précautions que cela suppose en aval et l'intervention rapide en cas de « pépin » -. Celle-ci ne fait à nos yeux que devenir manifeste dans la rencontre en tiers-lieu, mais peut, en contrepartie, être assumée collectivement, au sein d'une équipe, et grâce à une conception globale dont on a beaucoup plus la maîtrise (cf. le projet Marseille-Francfort le lieu).

La question de la surcharge de travail se pose aussi sous une autre forme : comme ces formes de travail sont bien souvent peu familières aux enseignants, en particulier de langue étrangère, il faut

30 Cf. le rapport op.cit.

31 Cette question de l'implication des individus dans un tel travail est de fait un point central. Il est frappant de constater qu'au cours des discussions qui ont lieu entre enseignants au moment de définir ce qui pourrait être un thème de travail et de servir de base à l'échange de documents et de productions, ceux-ci font appel à leur expérience professionnelle et extra professionnelle d'enseignant et d'éducateur ou de pédagogue. Tel professeur, très actif dans le domaine théâtral et responsable d'un club théâtre dans son établissement propose d'intégrer un travail théâtral dans le projet, tel autre qui a commencé à s'intéresser à la vidéo pense qu'il serait utile d'inclure des réalisations vidéo. Un dernier enfin bénéficiant de certaines expériences en matière d'enseignement sur projet fait des propositions dans ce sens.

tenir compte, dès le départ, d'un ralentissement du rythme de travail habituel, se familiariser avec de nouvelles démarches, réfléchir à des questions même très matérielles qui ne se posaient pas d'ordinaire, acquérir de nouvelles habitudes de travail (enseignants et élèves). Toute situation nouvelle suppose une période d'adaptation, c'est-à-dire un investissement supplémentaire de temps.

De plus, la prise en compte de la langue et de la culture « maternelles » constitue une mise en perspective nouvelle pour les enseignants de langue et de culture « étrangères » et inversement l'intégration d'une perspective « étrangère » dans des disciplines « nationales », à commencer par celui de la langue maternelle, bouleverse le cadre normal de référence et de travail. En résumé, une telle démarche nécessite au début un important investissement de temps mais celui-ci va en se réduisant, plus on se familiarise à certaines formes de travail, au demeurant largement transférables à d'autres domaines. C'est à ce niveau qu'intervient la question d'une formation systématique à une pédagogie de l'échange et de la rencontre telle que l'OFAJ s'y emploie.³²

La participation des élèves : valoriser les compétences

Plus les élèves sont associés et mobilisés mieux les choses marchent. Leurs compétences peuvent être très différentes – savoir prendre des photos (pour la documentation), filmer en vidéo, bien lire une carte routière, avoir le sens de l'organisation ou un certain talent pour diriger un groupe et s'occuper de la musique pour une soirée dansante qui respecte les différents goûts dans le groupe binationale -, mais il importe avant tout qu'ils soient reconnus et valorisés. Bien sûr, il y a des compétences plus directement liées à l'enseignement scolaire, à certaines disciplines (connaissances en biologie, dans les sciences, en langues vivantes, etc.) qui sont très utiles.

La difficulté vient néanmoins de ce que le découpage en matières et les formes d'apprentissage et de valorisation que cultive l'institution scolaire en général ne permet malheureusement souvent pas d'identifier les ressources dont dispose réellement un élève. L'action en situation, qu'elle soit collective ou individuelle, déclenche souvent des comportements inattendus, libère des potentiels insoupçonnés des enseignants chez les élèves (et même éventuellement des élèves concernés eux-mêmes).

Le travail de préparation des enseignants doit donc être très attentif à ce phénomène et impliquer autant que possible les élèves à tous les niveaux et sous des formes différentes - que peuvent-ils prendre en charge dans l'organisation ? Comment les amener à formuler les thèmes qui les intéressent tout en étant sensible à ce qui intéresse les autres ? Quelles formes privilégient-ils pour communiquer ?) et « prévoir l'imprévisible » en ne « bouclant » pas le programme³³. C'est dans cette ouverture que réside le plus gros potentiel d'apprentissage pour les élèves, car elle permet de multiples modes d'approche, de multiples façons de faire et de façons d'être et pour les enseignants qui voient leurs élèves d'un œil neuf quand ils ne les découvrent de façon inattendue.

32 Par exemple : Texte de travail n°11 « La relation pédagogique dans les rencontres interculturelles » La lecture des situations internationales : une réflexion à partir du modèle de l'école Lucette COLIN / Remi HESS / Gabriele WEIGAND.

33 Il conviendrait sans doute ici d'étudier de près la notion et surtout la fonction du « programme », celui-ci étant quasiment la « pièce justificative » à joindre au compte-rendu. En particulier les visites touristiques occupent une place très importante dans le programme, le plus souvent sans participation de l'établissement partenaire ! Aux dires du rapporteur, aucun travail pédagogique de fond ne s'y fait et elles ne tiennent compte ni du groupe auquel elle s'adresse, ni des objectifs de la rencontre. Des propositions sérieuses existent pour faire du travail sur le motif un lieu de rencontre (classes de patrimoine, classes Vilette, par exemple).

Propositions / éléments pour une formation

Ce qui a précédé serait sans doute incomplet si nous n'y ajoutons un certain nombre de recommandations et de propositions qui concerne la formation des enseignants, mais aussi des chefs d'établissement. Il est clair que les nouvelles perspectives esquissées - concevoir l'établissement comme principal cadre de l'action éducative avec une relative autonomie, l'échange et la rencontre dans la perspective de l'élève et de ce qu'il sait faire et coopérer avec les collègues en équipe dans et en dehors de l'établissement - demandent une préparation, une réflexion et un encouragement des acteurs.

Dans toute action qui concerne l'établissement dans son ensemble le chef d'établissement joue un rôle décisif. Nous avons été frappés tout au long des projets que nous avons suivis de près par le rôle-clé que jouaient les directeurs d'établissement et leur influence positive ou négative. Rares sont les cas où nous avons pu observer que cette action était due à une formation dans ce domaine³⁴. Si l'engagement en faveur de ce travail était positif, il permettait de compenser un manque de formation par une attitude favorable. Ceci peut expliquer l'extraordinaire diversité des comportements qui dès lors relève de la conception et de l'engagement personnel des chefs d'établissement plutôt que d'un savoir-faire dû à une formation systématique dans ce domaine.

De même il est important d'envisager une formation au sein de l'établissement qui s'adresse à l'ensemble des enseignants et même à d'autres personnels de l'établissement, ainsi bien entendu qu'aux parents pour définir en commun un projet global.³⁵

Il ne peut s'agir de simples ajouts par rapport à ce qui existe. La formation initiale des enseignants est restée trop longtemps centrée exclusivement sur la transmission de savoirs disciplinaires et sur l'enseignement dans l'univers clos de la classe. Les nouvelles demandes d'ouverture, les défis de la mondialisation, la mise en place de l'Europe, les échanges et les coopérations dans le monde économique impliquent de nouvelles démarches en éducation. L'ouverture vers le monde extérieur entraîne aussi de nouvelles formes de préparation à ces tâches et des fonctionnements en réseau de coopération.

Toutes ces questions débordent largement le cadre d'une pédagogie de l'échange et de la rencontre, même si celle-ci constitue en quelque sorte une métaphore privilégiée d'une éducation à l'ouverture. Ceci veut dire que la réussite de celle-ci et son implantation durable sont liées à son intégration au sein de problématiques plus vastes :

- la réussite des élèves et la lutte contre l'échec scolaire, donc la valorisation de l'élève et un souci de développement constant de ses potentiels en dépit des conditions qui peuvent lui faire obstacle ³⁶ ;
- une école plus ouverte sur l'extérieur mais qui sache aussi garder son autonomie et analyser la société de façon critique ;
- une école de la tolérance et de la coopération.³⁷

Les demandes de formation que les enseignants peuvent formuler à l'égard de la pédagogie de l'échange et de la rencontre sont donc tout à la fois spécifiques à ce domaine et générales. Il est

34 A titre d'exemple voir « Projet d'échanges, projet d'établissement – Le point de vue d'un chef d'établissement » de Josy Zajac In : Alix/Bertrand, « Pour une pédagogie des échanges » op. cit. p. 144-147.

35 Cf. « La formation dans l'école. Un séminaire de formation au Collège de Froissy (France) » par Josy Zajac et Christian Alix In : Repères pour la formation des enseignants à la pédagogie des échanges. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle. Réseau « Liens et échanges scolaires » 1996, p. 109-124.

36 Le congrès de l'an 2000 de l'ADECE portera sur la question : « Échanges internationaux et réussite scolaire pour tous ».

37 Voir par exemple « Les jeunes confrontés à la différence – des propositions de formation » de Michael Byram et Geneviève Zarate Conseil de la coopération culturelle Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg 1996.

tout aussi important que des pratiques qui existent déjà ailleurs (la pédagogie du projet, la pédagogie coopérative par exemple) imprègnent les « échanges » et qu'à l'inverse, ceux-ci apportent une perspective nouvelle à d'autres domaines jusque là très éloignés ? Ceci veut dire que cette formation ne sera qu'en partie seulement spécifique et que dans d'autres cas les enseignants iront chercher ailleurs ce dont ils ont besoin. Tout ce qui relève des techniques d'animation de groupe par exemple n'existe que peu ou pas du tout dans la formation de l'enseignant « classique », car cela ne fait pas partie de son champ d'action habituel, la classe. En revanche, celles-ci sont la base d'autres formations (animateurs, pédagogie ludique) où le phénomène du groupe et de sa gestion sont au centre des qualifications.

Les actions de formation qui se limitent à une simple diffusion de l'information sur les programmes existants (franco-allemands, européens ou autres), aussi importants soient-elles dans un domaine où l'institution scolaire n'assure qu'une partie de la prise en charge financière, ne sauraient toutefois répondre aux difficiles questions pédagogiques que soulèvent les « échanges ».

Une telle démarche procède d'une autre conception et d'une autre philosophie de la formation où la notion de parcours occupe un rôle central. Il n'y a pas une seule façon de se former à une telle pédagogie mais plutôt des éléments et surtout, un enseignant qui prend en charge activement sa formation et décide en fonction de son savoir, de ses expériences, de ses besoins de ce qui lui convient à un moment donné.³⁸ Dans ce contexte, les moments de rencontre sont très importants : le stage, le séminaire qu'il soit régional, national ou à plus forte raison international constitue un moment privilégié qui permet d'échanger des expériences souvent disséminées, peu accessibles, et de constituer des réseaux d'information et d'entraide. Encore plus dès lors qu'il s'agit de trouver des partenaires étrangers pour monter un partenariat, préparer un projet ou l'évaluer.

Par ailleurs il nous semble qu'une conception de la formation qui a pour objectif d'amener des enseignants et des adultes à se qualifier pour de nouvelles tâches et à se sensibiliser à une pédagogie où la notion de risque est plus présente implique que l'on se confronte soi-même à la situation de l'échange, du dépaysement et de la décentration. L'échange d'enseignants représente de ce point de vue une formule intéressante dans un dispositif et un parcours de formation, même s'il reste numériquement trop peu important. Il conviendrait de le relier et de l'intégrer aux pratiques de partenariat et d'échanges d'élèves plus systématiquement (cf. le projet Marseille-Francfort et le séjour d'une enseignante de Francfort dans le collège partenaire marseillais) et aussi de diffuser et de faire connaître les apports des échanges existants³⁹.

La mise en place de banques de données, la thésaurisation des expériences, leur diffusion et surtout l'organisation de rencontres qui permettent la formation, l'élargissement et l'entretien des réseaux constitue donc des aspects primordiaux d'un tel dispositif de formation. Beaucoup d'organismes et d'associations s'y emploient : l'OFAJ bien sûr, mais aussi par exemple l'Association pour le Développement des Échanges et de la Comparaison en Éducation (ADECE), l'Association Européenne des Enseignants (AEDE). Nul doute qu'Internet peut être aussi très utile à cette entreprise (cf. ressources).

38 Cf. à ce sujet « Pour un parcours individuel de formation aux échanges scolaires » Elisabeth Heitz In : Pour une pédagogie des échanges (cf. bibliographie sélective et ressources) p. 167-171 et « La formation dans l'école. Un séminaire de formation au Collège de Froissy (France) » par Josy Zajac et Christian Alix In : Repères pour la formation des enseignants à la pédagogie des échanges. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle. Réseau « Liens et échanges scolaires » 1996, p. 109-124.

39 Cf. « L'échange d'enseignants : de l'individuel informel aux multiples défis d'une conception globale de la formation » par Christian Alix et Peter Alex Erhard In : Savoir 6(1994)1, pp. 127-145 et surtout « Colloque international sur les échanges d'enseignants » Lucerne, 23-25 mars 1996 (Rapport) Conseil de l'Europe/Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg, 1996.

Les expériences et les innovations sont nombreuses où on peut aller puiser courage et inspiration. Il ne s'agit donc pas forcément de réinventer la roue et de recommencer toujours à zéro. Toutefois dans un domaine où les choses ne sont pas fixées et établies, la tâche première de toute formation sera de mettre à la disposition des acteurs les outils de travail et de réflexion dont ils ont besoin et surtout de les encourager et de les soutenir dans leur engagement.

Petit lexique de la pédagogie de l'échange et de la rencontre

accueil dans la famille
apprendre
autonomie de l'établissement
bandes dessinées
carte postale
centration sur l'apprenant
classe transplantée / de patrimoine
collage
communication
comparaison
confiance
connaissances en langue étrangère (enseignants/élèves)
coopération
coordination / concertation
correspondance scolaire
courriel / mel
diapositives
documentation / thésaurisation
e-mail (cf. courriel)
éducation tout au long de la vie
empathie
enseignant (son travail, ses tâches)
établissement partenaire
évaluation
excellence par la coopération
faire connaissance
faute(s), correction
fête(s)
financement
formation
gestion (du temps)
groupe (-classe, d'apprentissage, d'apprenants, de projet, de référence)
hébergement
interdisciplinarité / pluridisciplinarité
interprétation
internet
intervenant
jeux
journal de bord
langue(s)
lieu de rencontre / tiers-lieu (cf. le projet Marseille-Francfort)
matériaux / supports/ médium
mémoire du projet
médium (cf. matériaux / supports)
motivation - le goût de l'exotisme
motifs pédagogiques
parents d'élèves
planification / programmation
portfolio
programme

préparation linguistique (à la rencontre)
production / processus
projet (pédagogie du projet, structure d'enseignement sur projet)
publicité / intimité de l'enseignement
qualité (cf. excellence par la coopération)
réactions / échos
relations publiques
rencontre
roman-photo
roman virtuel
supports
techniques
télévision
thème de recherche / de travail
thésaurisation (cf. documentation)
tiers-lieu / lieu
vidéo

Accueil dans la famille

Que dire aux parents hébergeant un élève partenaire ?

En cas de placement des élèves partenaires de l'autre pays dans les familles, les parents qui acceptent portent une grande responsabilité pendant l'ensemble des échanges. Dans bien des cas en effet les élèves hébergés sont à leur charge le soir, la nuit et aussi pendant le week-end.

Le fait d'accepter un hôte suppose qu'on réponde à un certain nombre de questions :

« Est-ce que nous pouvons accepter un jeune étranger si nous ne pouvons pas mettre de chambre pour lui tout seul ? »,

« Est-ce que nous pouvons accepter un (une) jeune étranger(e) si nous n'avons pas beaucoup de place dans notre appartement ? »,

« Est-ce que nous pouvons accepter un jeune étranger si nous ne sommes pas lui proposer de sortir en voiture le week-end ? » ou bien encore

« Nous ne savons pas comment faire avec lui car nous ne parlons pas sa langue ? »

En règle générale un(e) enseignant(e) expérimenté(e) répondra à ces questions avant même qu'elles me soient ouvertement posées. Mais il est vrai que dans nos sociétés et nos établissements qui sont de plus en plus multiculturels il est de plus en plus difficile de répondre à ces questions. On trouve dans le contexte des échanges de plus en plus d'élèves qui viennent de familles qui utilisent à la maison une autre langue que celle de l'école. Qu'en est-il dès lors d'un échange purement linguistique où l'immersion familiale est censée jouer un rôle privilégié ? C'est une des raisons pour lesquelles nous avons proposé de choisir plutôt des thèmes et des sujets orientés vers des disciplines non linguistiques ou orientés vers une éducation générale.

Mais peu importe l'objectif de l'échange, il est toujours bon de rappeler aux parents que les élèves recevant un élève étranger veulent surtout être avec les copains de leur âge plutôt qu'avec les parents ou d'autres adultes. Il importe donc avant tout de leur laisser assez de liberté pour pouvoir se rencontrer aussi pendant leur temps libre. Ceux qui ont la place et la possibilité peuvent d'organiser des « boums ». Pour les sorties en famille, il est conseiller d'inviter des camarades de classe ou d'autres copains/copines.

Pour répondre aux demandes et aux craintes des parents sur le comportement à adopter, il nous semble toujours bon de souligner qu'il n'y a pas de règles spécifiques pour les hôtes, mais qu'il faut les traiter comme ses propres enfants. Dans ce cas, il n'est pas nécessaire d'expliquer spécialement les choses au jeune étranger. Son propre enfant s'en chargera lui-même. C'est d'ailleurs plutôt à l'enfant de s'occuper de son correspondant qu'aux parents ! Il vaut mieux laisser à l'hôte faire connaissance de la normalité du pays qui l'accueille et faire comme toujours. Les jeunes étrangers souhaitent en effet voir la réalité de la vie dans l'autre pays.

Apprendre

Comme nous l'avons défini dans l'introduction, l'activité d'apprentissage de l'élève dans une pédagogie de l'échange et de la rencontre se situe par rapport à trois termes: l'élève lui-même, son interlocuteur, individu et groupe, réel et inventé et une dimension médiale, le thème tout à la fois support et matérialisation d'une perception de soi dans la perspective de communication avec l'autre. Nous avons donc affaire ici à une conception dynamique et dialogique, dialectique du sujet qui apprend. Apprendre, c'est se transformer dans et par la relation à l'autre. L'apprentissage n'est pas une activité isolable du sujet, limitable à un domaine et indépendamment de toute relation sociale mais concerne toute la personnalité.

vais / veux faire savoir de ma vision du thème à mes partenaires étrangers ? Qu'est-ce que je sais, moi ? qu'est-ce qui est important ? Pourquoi est-ce que je vois les choses comme cela, etc. ? Mais

Apprendre, c'est chercher. L'élève est un chercheur qui travaille sur une question: qu'est-ce que je chercher n'est toutefois pas seulement une activité intellectuelle !

Chercher des renseignements, des informations mais aussi aller à la « pêche aux objets », fouiller un peu comme un archéologue des terrains, des contrées inexplorées. Chercher, c'est donc être en quête de réponses possibles à des questions qu'on se pose mais aussi qu'on découvre en chemin. Et quelle ne sera pas la surprise de l'élève de ramasser toute sorte de choses en chemin !

Apprendre, c'est construire des sens, des hypothèses. Ce n'est pas à l'enseignant de construire le sens à la place de l'élève. Il n'est là que pour aider celui-ci à construire et non pas pour se substituer à lui en le déchargeant de tout travail de recherche véritable.

Apprendre enfin, c'est agir/interagir avec d'autres. C'est une activité du sujet en relation avec d'autres sujets, d'un individu en relation avec d'autres individus (dans un groupe), présents physiquement ou non.

On voit donc s'esquisser, à partir de ces quelques éléments fragmentaires, ce qu'est à nos yeux l'acte d'apprendre et une sorte de portrait de l'élève, celui d'un élève autonome, curieux, actif, sociable, critique et ouvert, intellectuel et manuel, etc. Un portrait idéal ou un portrait inhabituel ?⁴⁰

Autonomie de l'établissement

Cette notion est à prendre aussi au sens d'une tendance de l'évolution et non d'un absolu. Les établissements publics (comme privés) en France et en Allemagne restent soumis aux lois et aux règlements et directives et aussi au contrôle de l'inspection scolaire. Mais selon le Land en question, la marge de manœuvre est devenue plus grande et permet de prendre des décisions au niveau de l'établissement, y compris des décisions touchant aux dépenses financières. L'autonomie est parfois aussi reliée à la mise en place d'un « programme scolaire », c'est-à-dire d'un projet d'établissement comme dans le cas de Hambourg ou de la Hesse⁴¹. Il y a certaines ressemblances avec le projet d'établissement en France. Mais en Allemagne il s'agit d'une demande officielle de formuler les orientations globales de l'établissement et un programme concret pour les instructions ainsi que pour toutes les activités en dehors de la classe. Il y a là une chance d'introduire l'échange entre établissements de différents pays dans ce programme et d'y formuler même une sorte de progression.

Bandes dessinées

Celles-ci sont l'une des formes utilisées dans les projets de coopération, en particulier dans le cas du thème de l'école. Il est apparu au cours de ce travail que les élèves devaient d'abord se familiariser avec les techniques de base avant de se lancer dans l'élaboration des panneaux et que réaliser ses propres bandes dessinées n'était pas chose facile.

L'assistance d'un enseignant d'arts plastiques ou de quelqu'un compétent dans ce domaine peut se révéler ici très utile. (cf. *interdisciplinarité* / *pluridisciplinarité* *). Nous avons pu au cours d'un des projets faire appel à l'appui d'un assistant de langue français, caricaturiste et dessinateur de bandes dessinées à ses heures et qui s'est chargé d'initier les élèves à ces techniques (cf. *qualité* *).

40 cf. Neumayer, M., Zummo-Neumayer, O. : Former à la pédagogie active, Collège n° 17, 1987.

41 Risse, Erika : Schulprogramm und Schulprofil: Selbstverständlichkeit, Aufgabe und Herausforderung [Programme scolaire et profil de l'établissement : définition, fonction et défi]. In : Pädagogische Führung, 8(1997)3, p. 116-120.

A noter qu'intervient dans ce genre de préoccupation le degré de popularité d'un support, d'un genre, dans une aire culturelle définie. On peut dire que la BD est plus populaire en France qu'en Allemagne et qu'elle a donc plus droit de cité.

Carte postale

Il est courant dans les correspondances de groupe que nous suivons de voir les élèves s'envoyer des lettres dans lesquelles ils se présentent les uns aux autres en indiquant ce que font leurs parents, combien ils ont de frères et sœurs, où ils habitent, dans quelle classe ils vont, etc. Bien qu'utile, cette façon de s'aborder nous a paru limitée et c'est pour cette raison que nous avons incité les élèves à avoir recours dans la phase de présentation à des cartes postales élaborées par leurs soins qu'ils enverraient « pour de vrai » à l'adresse d'un correspondant (cf. *faire connaissance* *). Le recto de cette carte est réservé à la composition d'une « carte de visite » contenant les éléments de présentation que l'élève choisit de faire connaître sous forme de montage-collage, le verso, lui, est destiné, hormis les données nécessaires à son expédition (nom et adresse du destinataire) à la rédaction d'un texte d'accompagnement. Le résultat de ces « cartes maison » est en général très intéressant, les élèves y montrant beaucoup d'originalité et de diversité dans leurs références et dans leur façon de présenter les informations.

Dans un second temps les cartes postales, qu'elles soient l'oeuvre des élèves eux-mêmes ou qu'elles aient été achetées, constituent une sorte de présentation du lieu d'origine des élèves et peuvent être utiles en situation. On peut par exemple les réutiliser lors d'une éventuelle rencontre comme déclencheurs. Elles font alors fonction de « cartes de visite » et permettent aux élèves de faire connaître tout en le retrouvant un paysage urbain, un endroit familial, surmontant pour un temps peut-être le sentiment de malaise qui naît de la séparation et du dépaysement.

Centration sur l'apprenant

Dans notre approche, nous nous référons de façon implicite à cette notion introduite à l'origine dans le cadre de l'enseignement aux adultes et en rapport avec les analyses de besoins. Appliquée aux méthodes et objectifs du projet, elle met en avant la prise en compte de la personnalité de celui qui apprend et comprend deux dimensions :

Une dimension thématique : les élèves sélectionnent ou proposent des thèmes dont ils débattent ensuite avec le groupe partenaire afin d'en retenir un. Une fois le sujet commun retenu, chacun des groupes envisage à son tour les aspects particuliers qu'il souhaite traiter et comment il entend le faire. (cf. *techniques* *)

Cette centration sur l'élève, sur sa personnalité, ses « talents » et ses compétences doit cependant toujours être mise dans un rapport « dialogique et dialectique » avec l'ensemble de son groupe, d'une part et avec l'autre groupe, d'autre part. La mise en valeur individuelle doit s'intégrer à la démarche collective.

Un exemple :

A l'occasion d'un projet, on procède à une enquête préalable auprès des élèves pour permettre de dégager des thèmes de travail communs. Malheureusement, les thèmes nommés de part et d'autre ne se recouvrent pas, loin de là ! Les élèves français, consultés pour savoir s'ils sont prêts à reprendre à leur compte le thème de la « protection de l'environnement », majoritairement retenu par leurs camarades allemands, s'y refusent dans un premier temps. Ce n'est que l'année suivante et à la suite d'un rapprochement des préoccupations par le biais d'un autre sujet que le thème de « le bois, l'arbre et la forêt » est choisi par les deux parties. Sur la base de telles expériences, nous conseillons, au départ tout du moins, de proposer un nombre limité de thèmes parmi lesquels l'un peut être retenu. (cf. *thème de recherche* *)

Une dimension pratique: la médiation en direction de l'autre groupe est au coeur des travaux et des réflexions de chacun des groupes. C'est à ce niveau qu'interviennent les capacités, les savoirs et les savoir-faire des élèves de façon décisive. Selon qu'à l'intérieur du groupe des élèves seront en mesure et accepteront de photographier, de bricoler, de faire de la musique, de tourner un film, de dessiner, le projet prendra telle ou telle forme. L'ensemble de ce travail se fonde sur ce que chacun des élèves impliqués peut apporter de personnel, révéler de « talents » négligés ou ignorés dans l'enseignement normal, tout particulièrement en cours de langue étrangère.

Classe transplantée / de patrimoine

Si nous faisons ici référence à ce terme, c'est que ce qu'on a coutume de nommer les « échanges » et à plus forte raison la pédagogie de l'échange et de la rencontre peut être considérée comme une des modalités particulières de ce qu'on appelle en France les classes « transplantées ». Pour plusieurs raisons que nous exposerons ici brièvement :

- elles font sortir l'école de ses murs, transpose ou plante l'activité d'apprentissage sur un site, un lieu où les choses se passent en direct, au contact immédiat, physique avec les objets d'étude, ce mot étant entendu dans son sens le plus concret et le plus philosophique ;
- elles mettent en pratique d'autres conceptions de l'apprentissage, font implicitement ou explicitement référence à d'autres pédagogies plus « actives » ;
- elles cherchent à créer un déclic par la rencontre, celle qui a lieu entre des élèves, des sujets et des objets, supposés au départ éloignés les uns des autres ;
- elles visent à créer des liens, à faire naître un rapport, là où il n'y en avait pas à l'origine, à l'intensifier et/ou à le modifier là où il existait déjà ;

Ce travail se rapproche à maints égards de ce qu'on a coutume d'appeler une pédagogie interculturelle :

- comprendre/appréhender un objet éloigné, « étranger », différent, difficilement intelligible, une culture étrangère dans le premier cas, un « monument » d'une autre époque dans celui d'une classe de patrimoine par exemple ;
- cette rencontre d'un « autre » dans le temps ou dans l'espace renvoie inévitablement à la question: « Qui suis-je, moi, par rapport à cet objet ? Sur la base de quelles évidences ai-je pu jusqu'à maintenant m'affirmer tranquillement être tel ou tel ? »
- quelle(s) transformation(s) en/de moi, quel(s) nouveau(x) rapport(s) naîtront de l'approfondissement de cette rencontre ?

Une dernière remarque enfin: dans cette conception des classes transplantées / de patrimoine, ce qui importe, c'est la place accordée au temps: une semaine entière au même endroit, à travailler, à comprendre, à vivre, à explorer. Qu'on est loin là de ce découpage en heures d'enseignement, toujours prises en sandwich entre deux sonneries, où l'on n'a jamais le temps d'entrer vraiment dans ce qu'on fait.

On retrouve donc dans la notion de « transplanté », ce phénomène du déplacement du lieu de l'activité d'apprentissage. On apprend sur place, sur un lieu, face à l'objet lui-même, en direct, au contact immédiat.

Il y a donc une grande proximité de préoccupation et de méthode entre les classes transplantées / de patrimoine et la pédagogie de l'échange et de la rencontre. Ce qui explique que dans certains cas on est réuni les deux en faisant de la classe de patrimoine aussi un lieu de rencontre pour des classes venant de pays différents.⁴²

42 Riffaud, Alain: La classe du patrimoine, lieu éducatif et de formation interculturelle. In: Pour une pédagogie des échanges op.cit., p. 77-81.

Collage

Ce mode d'expression et de composition a fait ses preuves dans les différentes situations où il a été utilisé. Pour une raison simple: il permet par des moyens simples de réaliser rapidement des documents qui peuvent avoir un certain attrait esthétique, véhiculer des informations importantes tout en retenant l'attention et même en provoquant la curiosité et en suscitant des réactions où se manifeste le désir d'en savoir plus.

Les élèves s'en sont servi pour faire connaissance entre eux en se présentant sous forme de *carte postale* *.

Il en va de même pour les jeux de présentation, pour faire part de ses impressions ou pour préparer un échange.

Cette technique a été particulièrement efficace en permettant aux élèves d'affronter « à coup de ciseaux et de bâton de colle » les clichés véhiculés à leur propos par la publicité du pays voisin.

Exemple:

Dans un projet interscolaire sur le langage publicitaire et l'image de la France et de l'Allemagne dans la publicité du pays voisin, les élèves rassemblent des documents publicitaires bruts. Dans un deuxième temps, ceux-ci sont expédiés au groupe partenaire pour qu'il prenne position. Le décalage est tel chez les élèves français entre l'image de la France et des Français dans la pub' en Allemagne et la façon dont eux se voient qu'ils procèdent à un collage vengeur en construisant à leur façon une nouvelle image à partir des documents reçus. (cf. *réactions / échos* *).

Communication

L'approche présentée ici, tant dans ses principes généraux que dans ses réalisations pratiques, se réfère implicitement à une conception de l'enseignement des langues visant à la maîtrise de la communication telle qu'elle est définie et largement acceptée entre temps en didactique des langues étrangères.

Il importe cependant d'y ajouter que le processus de communication au sein des groupes eux-mêmes et entre eux a lieu ici et maintenant et n'est pas seulement la préparation à une communication future. Il s'agit d'un processus de médiatisation et d'intercompréhension qui associe de façon inséparable et complémentaire les éléments linguistiques et extralinguistiques. Par rapport à une approche de la communication strictement linguistique, le travail proposé ici est plus large dans la mesure où il inclut toutes les ressources possibles de communication et d'interaction que suppose l'échange de documents et de productions.

Cette acception transversale du concept de communication permet d'envisager les différents supports disponibles et utilisables (la langue, l'image, le corps, la musique, un matériau, etc.) en termes de complémentarité dans leurs rapports possibles les uns avec les autres.

Comparaison

Quand on quitte son milieu familial, sa classe, son établissement, son environnement scolaire, quand on s'ouvre vers l'extérieur, surtout vers l'étranger, ce qu'on voit, ce qu'on fait comme nouvelle expérience nous pousse à comparer. Généralement ce qu'on rencontre à l'étranger est décrit à partir de son système de référence, de ses habitudes, de son système d'éducation, de sa propre culture. Cela se fait souvent sans que nous nous en rendions compte. Nous partons de ce que nous connaissons et nous avons tendance à en venir très vite au jugement : nous goûtons pour la première fois à un plat, une nourriture jusqu'alors inconnue, nous la situons (comparons) par rapport à un goût connu (ah, c'est un peu comme, ça me rappelle...) et formulons vite un jugement du genre : « J'aime ou je n'aime pas ! ».

En cas de coopération, lors d'un échange qui vise (entre autres) à « faire connaissance du partenaire », à « connaître la vie, la culture du pays... » ou très généralement à permettre « un apprentissage interculturel », il est bon de s'accorder du temps et de procéder à une comparaison pas à pas. La curiosité du regard est indispensable à toute ouverture. L'ouverture elle-même, et la coopération plus encore, exigent que l'on se situe soi-même dans son rapport à l'autre. On peut par exemple se poser des questions comme

- d'où vient que je ne me sens pas ici chez moi ?
- quelque chose me touche, qu'est-ce que c'est ?
- ah, là, dans cette situation je m'attendais à autre chose ! Mais quoi et pourquoi ?
- comment aurai-je réagi à la place de mon partenaire ?
- en me mettant à sa place, est-ce que je comprends mieux pourquoi il a agi ou réagi de telle ou telle manière ?

Dans le cadre de notre approche, il est souhaitable de rester ouvert, même si (et justement quand) une situation nous semble inhabituelle, incompréhensible, et même quand nous nous sentons nous-mêmes fragilisés, remis en question, qui sait même, vexés. Il faut toujours envisager la possibilité d'un malentendu, d'une mauvaise interprétation due à la langue, à d'autres connotations, à un contexte culturel inconnu.

Mais comparer, c'est aussi procéder à une comparaison plus systématique liée aux objectifs d'ouverture dans et par l'échange. Qu'est qui se passe en comparant ? Il va de soi qu'il ne peut y avoir de comparaison sans mise en relation de deux termes : dans toute comparaison entre l'autre et moi-même, eux et nous je suis donc renvoyé inévitablement à dire et à définir ce que je fais « normalement », ce qui pour moi va de soi. La difficulté vient de ce que cette comparaison est reliée à une relation entre personnes qui sont impliquées aussi affectivement et qui vont prendre conscience en situation de la réalité de certaines choses, de leur caractère relatif et de l'attachement qu'elles manifestent à celles-ci qui sont une part d'elles-mêmes. Paradoxalement, même si la comparaison est un phénomène naturel, inévitable, il faudra néanmoins (ré)apprendre à comparer (autrement) pour pouvoir coopérer et se comprendre.

Ceci peut expliquer entre autre l'effet de renforcement d'identité que provoquent l'échange et la rencontre : après un échange scolaire, les élèves se sentent plus « français » qu'avant au sens où ils se sont devenus plus conscients de ce qui leur est propre par rapport à tel autre groupe. En même temps, comme nous l'avons montré, ce travail de comparaison se fait aussi à l'intérieur du groupe national (cf. le projet Martigues-Berlin, un Noël « typiquement » allemand). Mais il peut y avoir aussi un mauvais effet, celui d'une confirmation et d'un renforcement des préjugés. Dans ce cas, la comparaison est instrumentalisée à seule fin de se valoriser soi ou son propre groupe aux dépens des autres. Comme le démontre Alexandra Schleyer-Lindemann dans le chapitre « Point de vue : la rencontre... », seule la valorisation et la reconnaissance individuelle et collective de l'élève permettent de supporter la différence (et donc la comparaison) sans se sentir obligé d'en faire une arme pour juger.

Comme on a pu le constater dans le cadre des « échanges » franco-allemands, pour l'Europe qui se met en place, l'école devra mieux préparer les élèves à la réalité d'une vie commune où ils devront être capables de vivre et de travailler avec des gens d'une autre langue, d'une autre culture. Dans cette perspective, apprendre et savoir comparer dans le cadre d'une coopération nous semble une bonne préparation à ce défi. On pourrait bien sûr tout autant faire appel aux étrangers (assistante de langue, élève étranger, professeur d'échange) qui sont déjà dans

l'établissement ou y viennent pour développer cette compétence en matière de comparaison. Cela nous semble une démarche riche⁴³.

Confiance

La coopération avec des personnes appartenant à une autre culture, dépendant d'autres institutions suppose que s'établissent dès le départ des relations de confiance, même si les enseignants qui occupent une position clé dans ce dispositif se connaissent déjà. Cette confiance a priori est d'autant plus nécessaire qu'elle s'applique dans le cas présent à des enseignants se situant dans un autre contexte éducatif, ayant reçu une autre formation, se définissant à bien des niveaux par rapport à un ensemble de traditions et de normes différentes et ayant une conception de l'enseignement et de l'éducation éventuellement sensiblement autre. Nombre de contraintes apparaissent, liées aux données spécifiques du système éducatif, la structuration du temps par exemple.

Citons quelques exemples pour illustrer cette question:

Dans un cas précis, il est advenu qu'en dépit de l'échéancier prévu une question doit être clarifiée au plus vite. La réponse à la lettre se faisant attendre, les enseignants se sont aperçus après coup que le courrier n'avait pas été transmis au collègue allemand alors qu'il séjournait avec sa classe dans un « Schullandheim » (lieu de séjour dont dispose une école).

Dans un autre cas, l'un des enseignants associés au projet pédagogique avait sélectionné les réalisations de ses élèves, ne conservant que celles de bonne qualité pour les envoyer au groupe destinataire alors que son partenaire, lui, n'avait procédé à aucun tri des documents, les expédiant tous, indépendamment de leur qualité esthétique ou de leur niveau d'élaboration. Les deux comportements relèvent d'une conception différente des individus concernés mais aussi, peut-être, pour une certaine part, de traditions et de conceptions pédagogiques divergentes (cf. *qualité* *).

Insistons encore une fois pour conclure sur l'importance fondamentale d'une telle relation de confiance. Ceci n'exclut pas, bien au contraire, un climat d'ouverture et de franchise où les questions difficiles ne seront pas éludées. Il est important d'aborder les choses franchement dès lors qu'un certain malaise, une incompréhension s'installe tout en évitant de tomber dans le reproche ou la critique personnels. Les réponses à de telles questions sont bien souvent surprenantes et ouvrent des portes sur des aspects jusque-là insoupçonnés de la « culture » du partenaire.

Il en va bien évidemment de même pour les élèves. Il nous paraît important de leur faire saisir à quel point un tel climat de confiance constitue la base du travail et des relations qui s'établissent entre les acteurs. Rien ne sera plus stimulant et convaincant à leurs yeux que de voir leurs enseignants capables d'animer une rencontre ensemble et de gérer une telle situation dans un esprit de confiance, de respect mutuel et de coopération. À cet égard les adultes jouent sans nul doute un rôle de modèle lors des rencontres en tiers-lieu et la coanimation pédagogique est une situation-test.

Connaissances en langue étrangère

1) Côté enseignants

Les établissements qui ont participé aux projets de coopération présentés ici sont des établissements au sein desquels la langue du partenaire est le plus souvent enseignée. Ceci dit,

43 Kodron, Christoph: Nouveaux défis, nouvelles démarches comparatives. In: Revue internationale d'éducation CIEP-Sèvres, 1 mars 1994, 87- 95, et d'autres articles dans cette même édition.

les cas de figure sont très variés puisque les situations vont de projets où les enseignants de langue étrangère (et de la langue du partenaire, le français et l'allemand) sont seuls en jeu à d'autres, à l'opposé, où ceux-ci ne sont pas du tout représentés d'un côté comme au début de la collaboration entre Marseille et Francfort, par exemple, par exemple (cf. tableau récapitulatif des projets annuels entre Marseille et Francfort).

L'expérience montre toutefois que cette situation est amenée à évoluer au fil du temps. Dans le cas précité les enseignants marseillais ont commencé à apprendre l'allemand. Même si on ne peut attendre d'un tel apprentissage linguistique qu'il permette aux enseignants d'être « opérationnels » du jour au lendemain en utilisant la langue étrangère dans tous les registres, cette attitude est psychologiquement très importante. Elle montre la reconnaissance de la langue du partenaire et la volonté de s'adresser à lui dans sa langue, même imparfaitement. Cette attitude se confirme tout à fait chez les élèves marseillais et chez d'autres qui se « mettent » à une langue qu'ils ignoraient et/ou n'avaient pas choisie.

L'enseignant(e) chargé(e) de la coordination et du contact avec l'établissement partenaire étranger doit disposer de connaissances en langue étrangère, même si ses connaissances sont passives. Elles ne sont cependant pas indispensables pour les autres enseignants associés à la démarche, quoique le manque total de connaissances linguistiques de l'une des deux parties dans la langue du partenaire représente un obstacle dans la communication en général et joue nettement en défaveur de ceux qui doivent s'exprimer uniquement en langue étrangère, lors de rencontres entre enseignants par exemple (cf. le projet Marseille-Francfort / la rencontre de l'île du Frioul). Même l'introduction d'un(e) interprète ne résout que partiellement cette question car il/elle ne peut intervenir que dans les séances plénières pour tous et pas dans chacun des groupes quand on travaille sous forme de petites unités.

Il en va de même lors d'un échange de documents et de productions avec un pays dont la langue n'est pas enseignée. Une troisième langue, médiatrice, peut alors servir de moyen de communication aux enseignants qui assument l'encadrement du projet à condition que les connaissances dans la langue de médiation soient sensiblement équivalentes de part et d'autre (cf. *coordination / concertation* *). Dans le cas contraire, des difficultés peuvent surgir, entre autres, des problèmes d'*interprétation* *.

Dans le cas de collaboration bilatérale comme ici, la communication s'est toujours faite dans les deux langues et/ou de façon privilégiée dans l'une des langues (en règle générale le français). On n'a que très rarement eu recours à une langue tierce (anglais ou autre) entre adultes (la question est fondamentalement différente chez les élèves).

2) Côté élèves

Dans la mesure où la connaissance ou l'apprentissage de la langue du partenaire ne doit pas être le seul critère de participation, les connaissances en langue étrangère ne sont pas indispensables pour participer à un travail en coopération, bien qu'elles soient très utiles à certains égards, bien sûr. Si nous nous référons concrètement aux différents *groupes d'élèves* * qui ont participé aux projets, les niveaux linguistiques étaient très variables. Dans certains cas, nous avions affaire à des élèves ne connaissant pas du tout la langue du partenaire et/ou ne l'ayant pas encore choisie (débutants complets). Pour les autres, la durée de l'apprentissage antérieur et son intensité était variable. Enfin, un groupe d'élèves alsaciens parlait un excellent allemand.

Des connaissances de langue étrangère, même rudimentaires, facilitent le travail en commun dans la mesure où elles permettent un échange verbal direct spontané, même s'il est limité.

Un projet d'échange est néanmoins possible pour ceux qui ne connaissent pas la langue étrangère, à condition de ne pas faire de la langue le véhicule privilégié de la *communication* *. La

langue étrangère « inconnue » peut être alors présente et devenir une dimension de la communication avec laquelle les élèves se familiarisent et dont ils assimilent petit à petit certains éléments phonétiques ou sémantiques, des notions liées au thème travaillé, des petites phrases, qu'ils déchiffreront par eux-mêmes grâce au dictionnaire. Le sens d'un tel échange pour eux n'est-il pas beaucoup plus évident quand il y a une langue à découvrir ou à perfectionner que quand elle peut être déjà supposée connue, à plus ou moins juste titre ?

La réalité multiculturelle des classes, tout du moins dans les centres urbains, ouvre de nouvelles possibilités car on peut trouver des langues « d'origine » du côté des élèves qui constituent, le cas échéant, une ressource utilisable pendant la rencontre. Dans le cadre du projet Francfort-Marseille le cas s'est présenté lors de plusieurs rencontres : une ou même deux langues (par exemple l'arabe, l'italien, une langue du Ghana) bien connues par au moins un élève de chaque côté ont pu servir pour communiquer. De plus, ceci a eu un effet très positif sur ce(s) élève(s) et leur(s) position dans le groupe : cette fonction d'interprète les a amenés à quitter une position plutôt marginale pour occuper une place centrale dans le groupe. Toutefois, côté français, il n'était pas facile d'inciter les élèves à utiliser en public leur langue d'origine, langue parlée à la maison qui, dans ce cadre scolaire, ne trouve peu ou pas de reconnaissance officielle. Cette réticence existait aussi chez plusieurs enseignants français qui ont cependant changé d'opinion en voyant les résultats positifs que cela amenait pour les individus et le groupe dans son ensemble.

Précisons enfin que bien souvent le travail en projet réalisé a eu une influence très positive quant au choix de la seconde langue vivante intervenu ultérieurement. Par ce biais des élèves qui n'envisageaient pas a priori de choisir la langue du partenaire en découvrent l'intérêt et décident de l'apprendre.

Coopération

Cette notion est au cœur de l'approche proposée ici. Elle s'inscrit dans la perspective d'une mise en place d'un travail permanent, régulier et systématique, intégré dans les structures éducatives. D'où la préférence que nous lui accordons par rapport au terme d'« échanges » (cf. « Coopérer et se comprendre » comme titre) qui, dans sa pratique la plus courante, est bien souvent encore trop marqué par son caractère épisodique et « accidentel ». A l'origine nous sommes partis de l'idée de mettre en rapport des groupes-partenaires qui travailleraient sur un même thème de recherche, élaboreraient des productions sur celui-ci pour se les transmettre. Entre temps nous avons acquis la conviction que cette dimension thématique commune est très fructueuse (cf. *thème de recherche / de travail* * pour ce qui est de la signification que nous donnons à ce terme).

Cette coopération comprend trois composantes étroitement reliées entre elles dans le travail concret :

- les acteurs (chef d'établissement, *enseignants* *, élèves, mais aussi d'autres tels les *intervenants* * extérieurs),
- l'organisation (le calendrier, la mise en place dans le temps, mais aussi la nature des *groupes de référence* *, la mise en place institutionnelle),
- le *thème de travail* *.

Il convient de faire remarquer qu'au niveau du travail concret la définition d'un thème commun de travail se révèle bien souvent difficile, surtout dès lors que celui-ci doit correspondre aux critères exposés ci-haut (cf. *centration sur l'apprenant* *) et implique une participation active des élèves de part et d'autre.

Un exemple :

Lors du second projet réalisé entre la Integrierte Gesamtschule hessoise et le collège alsacien au cours duquel il était prévu initialement d'écrire une histoire commune, deux sujets ont finalement été retenus par les élèves, un par groupe, après que l'un des groupes eût refusé le principe d'une

histoire commune. (cf. le projet Hochfelden-Niederroden (deuxième formule), « Comment on en est venu au thème de la cuisine »).

Nous pensons qu'une telle option est tout à fait acceptable pour un projet de coopération, dès lors que les deux groupes concernés sont disposés à reprendre à leur compte le sujet proposé par le groupe-partenaire et à en faire le point de départ d'autres productions. Dans la mesure où elle permet de mobiliser plus facilement l'intérêt des élèves et où elle ne nécessite pas de longues négociations entre enseignants au moment des rencontres préparatoires, cette démarche présente certains avantages par rapport au principe d'un thème unique sur lequel il faut arriver à se mettre d'accord, avec toutes les difficultés que comporte une telle démarche entre deux groupes séparés géographiquement.

La coopération entre les deux groupes suppose par ailleurs la mise en place d'un calendrier (*planification* *) d'échange de productions et d'une structure de coordination entre les deux groupes. Il importe cependant de ne pas prévoir un calendrier trop serré, tenant uniquement compte du développement du ou des thèmes. Bien qu'elles se soient assez rarement manifestées, les demandes d'information complémentaire ne sont pas exclues et les *réactions* * des élèves aux documents qu'ils viennent de recevoir font, elles, partie intégrante de la démarche, même si elles ne sont pas a priori prévisibles et quantifiables. Le film réalisé par les élèves allemands, lors de leur séjour dans le collège alsacien, intitulé « Les tentatives d'évasion de l'élève X » en est un excellent exemple.

Les « effets de contamination » au niveau des *techniques* * de travail et des *supports* * utilisés sont eux plus fréquents, qu'il s'agisse de la vidéo qu'on décide de réaliser après avoir reçu un film du groupe partenaire qu'on a trouvé très stimulant, ou bien d'un jeu pour faire connaissance (jeu de parcours avec des dés) dont les autres élèves se sont servis pour se faire connaître. De tels effets de contamination montrent à quel point il est important que règne un climat de *confiance* * réciproque.

En résumé, la volonté et la qualité de la coopération se manifesteront à deux niveaux :

- au plan technique et organisationnel, par la définition d'un calendrier d'échange de documents et de productions et la coordination thématique ;
- au plan du contenu, par la plus ou moins grande prise en compte du point de vue du groupe partenaire et de ses productions (cf. *production/processus* *).

Cette approche coopérative de l'apprentissage trouve bien évidemment aussi son expression dans le fait que les élèves mettent mutuellement à disposition leurs connaissances pour s'aider. Ce qui vaut pour la fabrication de documents est tout aussi applicable à l'apprentissage de la langue. C'est ce principe qui est au centre de la méthode Tandem⁴⁴ où chacun assure tour à tour le rôle d'enseignant de sa propre langue selon certaines règles établies à l'avance.

Il n'y a pas antagonisme entre une pratique coopérative qui ne s'appliquerait qu'à des savoirs « mous », l'interculturel, et un domaine de compétence « dure », la langue, où les choses resteraient en l'état et l'enseignant seul source de savoir et de référence. Au contraire, dès lors qu'on conçoit le savoir des élèves comme disponible pour eux-mêmes et digne de reconnaissance, le principe de coopération comme principe de compétence et d'entre-aide s'étend à tout, y compris l'enseignement de la langue. Comme il a été dit précédemment, la fonction de l'enseignant n'est plus de tout faire et de tout savoir mais de mettre en place des dispositifs et de contribuer à leur

⁴⁴ Consulter le site Internet de l'OFAJ – moteur de recherche : « tandem ». voir par exemple : OFAJ : Méthode tandem par C. Lainé: une expérience à partager absolument De l'utilisation de la méthode en cours de langue binationaux par Catherine Lainé.

bon fonctionnement, à leur régulation, ce qui inclut aussi des possibilités d'intervention mais pas une omniprésence et une omniscience.

Coordination / concertation

Paradoxalement, le fait que les élèves doivent entrer en interaction libre implique une coopération étroite entre les enseignants, la mise en place d'un dispositif de travail très affiné, un contrat.

Ce dernier concerne essentiellement deux aspects: l'aspect thématique et la préparation d'un échéancier fixant à l'avance les phases d'élaboration et celles d'échange de productions.

Dans les projets déjà réalisés, la concertation entre enseignants s'est déroulée :

soit lors d'une rencontre d'élèves ne participant pas au projet, occasion saisie par les enseignants pour fixer le cadre et les modalités de la coopération pour l'année suivante ;

- soit lors de rencontres préparatoires entre enseignants participant au projet ;
- soit enfin par courrier et téléphone, après une première rencontre préalable pour une prise de contact.

Le travail de coordination et de concertation doit être plus ou moins suivi et approfondi selon :

- le thème travaillé lui-même plus ou moins ouvert ou bien fortement prédéterminé sur le fond ou sur la forme ;
- la nature et la composition des groupes impliqués ;
- l'expérience des enseignants en la matière ;
- l'imagination des élèves. (cf. *confiance* *).

Par ailleurs, la prise en compte du programme d'enseignement joue un rôle déterminant.

Même si ce travail de concertation et de coordination est essentiel au bon déroulement de l'échange, il ne suffit pas. Un climat de *confiance* * entre des enseignants qui ont pu faire connaissance personnellement forme en fait la base de tout l'édifice. Ici, les *connaissances en langue étrangère* * jouent un grand rôle.

Dans le cadre de notre projet de recherche la concertation a pu être prise en charge financièrement mais nous connaissons d'autres cas, dans le domaine de la correspondance scolaire par exemple, où une coopération aux dimensions volontairement plus modestes a pu avoir lieu par simple correspondance écrite entre enseignants. Les résultats obtenus sont tout à fait encourageants.

Correspondance scolaire

La démarche que nous proposons intègre tout en essayant de la prolonger la notion de correspondance scolaire ou correspondance de classe telle qu'elle a été introduite et qu'elle est pratiquée depuis longtemps par les enseignants qui se réclament des méthodes Freinet.

Courriel ⁴⁵(courrier électronique) ou e-mail / mel

Sur le plan technique et organisationnel, l'utilisation du courrier électronique facilite la coopération entre deux ou plusieurs établissements, surtout pour traiter des questions d'organisation. Celui-ci offre la possibilité d'échanger rapidement des messages (par exemple un canevas de programme, une liste d'élèves participants, etc) et n'exige pas d'être en même temps disponible comme pour une communication téléphonique, même si celle-ci reste parfois préférable. De plus, on peut beaucoup mieux se faire comprendre par écrit (utilisation d'un dictionnaire) que par téléphone quand on ne maîtrise pas trop bien la langue.

Mais aussi dans le cas d'autres échanges écrits, le courriel est le plus rapide et le moins cher de tous les modes communication à distance (lettre, téléphone, télécopie). Il est, par exemple, possible d'envoyer en annexe des textes, (des textes fabriqués par les élèves, des informations utiles, des images soient enregistrées par une caméra numérique, soit passées au lecteur optique (scanner) ; le partenaire peut commenter ce texte, y faire des ajouts (dans ce cas en utilisant la fonction correspondante existant sur tous les logiciels de traitement de textes) et le retourner. Même si plusieurs y participent, on peut reconnaître les apports de chacun. Cela suppose toutefois que tous les partenaires utilisent des logiciels compatibles (ce qui n'est pas évident selon notre expérience). Même quand tous les partenaires utilisent les logiciels de la même maison, par exemple « Word » de Microsoft, il faut utiliser la version la plus ancienne. Ce problème est souvent soluble, même si les uns utilisent des PC compatibles à IBM et d'autres des Mac Intosh. Il est toujours recommandé de recourir au Rich Text Format (rtf) qui fonctionne toujours et peut être lu et traité par tous.

Hormis ces questions il faut cependant formuler certaines règles pour s'assurer d'un bon fonctionnement dans le cadre d'un échange, entre autres, par exemple, à quelle personne le courriel doit-il être adressé et dans quelle(s) langue(s). Même s'il y a une adresse électronique spécifique pour le projet au sein de l'établissement et que cette boîte électronique est ouverte régulièrement, il est néanmoins préférable d'envoyer toujours un double à une deuxième personne (et adresse électronique) du même établissement. De même qu'il est apparu pratique en coopérant avec plusieurs personnes ou plusieurs établissements d'établir une ou plusieurs listes de ventilation (mailing list) et souhaitable de répondre tout de suite, même s'il ne s'agit que d'accuser réception d'une information / courrier et de demander de patienter pour la réponse. La manifestation d'une présence continue est importante dans les contacts à distance. Cela peut souvent éviter les sentiments de malaise et éventuellement les malentendus. Nous avons fait souvent l'expérience qu'il était bon d'intégrer au message un écho, un retour en y inscrivant une demande, un commentaire.

Diapositives

Celles-ci ont été très fréquemment utilisées par les groupes d'élèves en particulier pour établir une *documentation* *, ce qui aujourd'hui peut se faire électroniquement quand on dispose d'un équipement.

Rappelons simplement à titre indicatif que les diapositives en tant qu' « images fixes » offrent sous forme combinée avec des séquences sonores (musique, bruitage, langue) de nombreuses

⁴⁵ Nous utiliserons ici un double système pour la terminologie des techniques de l'information et de la communication: le terme anglais/américain connu des spécialistes et le terme français, - francophone en fait, car il s'agit bien souvent de propositions terminologiques venant de l'Office de la langue française québécois – (par exemple « e-mail » et « courriel », proposition terminologique couramment utilisée au Québec et ailleurs, mais aussi d'autres plus récentes telles « bavardoir » pour « chatroom » ou bavardage-clavier/clavardage pour « chat »). Cette approche nous semble la plus adéquate pour permettre de parler un langage universel, celui de la technique, tout en étant soucieux de solliciter sa propre langue dans ses ressources propres pour créer les nouveaux termes qui rendent compte de l'évolution de la réalité. Consulter : <http://www.olf.gouv.qc.ca/> Le Signet : la référence branchée en terminologie (avec moteur de recherche).

possibilités d'expression (diaporama) intéressantes et qui permettent aux élèves de traiter le thème sous des formes diverses et attrayantes à partir de manipulations simples, ce qui est beaucoup moins le cas pour les images « mobiles » de la vidéo ou des films.

Un exemple:

Dans un montage audio-visuel, les élèves montrent le déroulement d'une journée de l'un d'eux, transmettant non seulement des informations (transports scolaires, journée scolaire, activités de club pendant la pause du midi), mais aussi toute l'atmosphère qui entoure sa vie quotidienne (les bruits, les voix, les musiques, etc.). En outre il présente un grand avantage dans le cas de *connaissances* * limitées en langue étrangère du fait que l'information passe par plusieurs canaux et est donc en partie directement accessible sans connaissances ou avec peu de connaissances linguistiques.

Un détail technique pour conclure: tous les magnétophones à cassettes disposant d'un système de repères sonores sont recommandés. Les systèmes de télécommande automatique sont en revanche déconseillés étant donné la diversité des standards et le risque d'incompatibilité.

Documentation / thésaurisation

Pour pouvoir rendre compte de l'ensemble du travail réalisé dans un projet (cf. *relations publiques* *), mais aussi pour analyser après coup le chemin parcouru, reconstituer le cheminement thématique et toutes les transformations apportées au fur et à mesure de l'échange, il est indispensable de disposer d'une documentation large sur les diverses étapes du processus et sur l'élaboration progressive des productions.

L'expérience nous a montré à quel point il était bien souvent difficile pour enseignants et élèves non seulement de faire mais aussi de réfléchir parallèlement à ce qui se passait, de penser à consigner des réflexions dans un journal de bord, à prendre des photos, à noter ce qui avait évolué par rapport à l'intention initiale.

La documentation est tout à la fois un problème technique et une façon d'apprendre à apprendre.

Techniquement, il faut que l'enseignant prévoit des phases de travail, des plages de temps et des formes pour engranger tout ce qui se passe : comment tenir un journal de bord ou un journal de recherche (cf. les techniques d'enquête et d'observation de l'ethnologue), prendre des notes ? Comment visualiser un travail, un processus par un mini-reportage photo ? Comment rendre compte au groupe partenaire de l'utilisation qui a été faite de ses productions, etc. ? (cf. réactions /échos).

Pédagogiquement, cela veut dire qu'on demandera à l'élève de théoriser sa pratique en la décrivant et en la communiquant. La perspective n'est plus seulement pour lui de faire ou de savoir faire mais de comprendre comment son apprentissage a fonctionné. La documentation, vue sous cet angle, peut être considérée comme la forme concrète et le point de départ d'un métalangage (cf. *portfolio* *).

En résumé, on voit donc à quel point la documentation considérée non pas seulement comme une accumulation de documents et de productions mais comme la base matérielle d'une réflexion et d'une analyse du processus d'apprentissage peut contribuer à valoriser cette expérience aux yeux des élèves tout en garantissant sa transférabilité et sa communicabilité.

E-mail cf courriel

Echange

Dans le cadre de notre approche, cette notion se réfère à l'échange de matériaux, de documents et de productions qui a lieu entre les groupes d'élèves. Nous ferons donc souvent référence à la notion de coopération pédagogique et / ou d'échange pédagogique, celui-ci ayant lieu selon un calendrier convenu à l'avance de telle façon que le déroulement de l'ensemble permette à chaque groupe impliqué de disposer de plusieurs phases d'élaboration pour ses envois tout en en recevant lui-même plusieurs en contrepartie.

Dans le cas d'un contact entre les groupes en un même lieu géographique nous parlerons de *rencontre* *.

Education tout au long de la vie

Depuis des années nous savons que l'éducation et la formation recues pendent la jeunesse, dont l'éducation scolaire, ne suffisent plus à affronter une vie active et un monde en constante mutation dont nos grand-parents auraient eu peine à s'imaginer la vitesse de transformation. Cela modifie profondément l'école, les programmes et leurs contenus. Aujourd'hui la plupart des experts n'admettent plus la notion d'un « savoir de base » qu'on pourrait apprendre à l'école une fois pour toutes, mais ils soulignent au contraire l'importance du « savoir faire » et de cette capacité à renouveler, modifier et approfondir son savoir et surtout, où et comment.

De plus nous vivons de moins en moins dans une seule culture. Les occasions de travailler ou de passer sa vie quotidienne comme aussi les vacances avec une (des) personne(s) qui a (ont) une autre culture et une autre langue ne font que se multiplier. Là aussi, on ne peut pas s'en remettre à un savoir acquis définitivement car il faut pouvoir et savoir répondre au défi que constituent de telles situations.

Nous sommes persuadés que les « échanges » sont un terrain privilégié pour préparer les élèves à des telles situations, à développer et à activer leurs compétences, à apprendre à faire face à la complexité contenue dans ces défis.

Les situations d'échange et de rencontre montrent plus clairement aux élèves que la connaissance scolaire du vocabulaire ne suffit pas pour maîtriser une situation dans un autre contexte linguistique et culturel. Dans ces situations, ils acquièrent presque naturellement un « savoir faire » en situation tel qu'il n'est pas ou rarement possible en classe ou à l'école.

Cette familiarité relève toutefois d'une pratique ancrée tôt dans le développement de l'enfant à laquelle on saura apporter à des âges différents les éléments dont elle a besoin pour se transformer en compétence qui correspondront tout à la fois à sa maturité et plus tard, en tant qu'adulte, à des besoins individuels et collectifs. Vu sous cet angle, la pédagogie de l'échange et de la rencontre s'intègre tout à fait à la notion d'éducation tout au long de la vie en apportant sa contribution spécifique à l'idée d'une éducation ouverte à tous les âges de la vie.

Empathie

Il s'agit de l'un des objectifs essentiels d'une pédagogie interculturelle qui ne peut se réaliser que dans la confrontation approfondie avec l'Autre. Cette aptitude à envisager l'existence d'autres individus dans leur spécificité et leur « logique » propre nous semble inséparable de ce que des enfants, des adolescents tout autant que des adultes constatent en le vivant de près. D'autres individus si possible de leur âge, comparables à eux ont ou peuvent avoir sur un même sujet une autre vision des choses, se comporter autrement, se référer à un autre système de normes et de

valeurs. Nous pensons que le savoir mais aussi une certaine ouverture d'esprit et de cœur qui fait qu'on est disposé à accepter d'autres formes d'expériences humaines et d'*interprétation* * comme tout aussi valables sont le fondement de cette aptitude complexe.

On pourrait considérer comme paradoxal que cet apprentissage de la décentration passe par une centration sur l'élève. Comment et pourquoi insister dans un même temps sur la valorisation de celui qui apprend, et lui demander tout à la fois de se « libérer de lui » ? C'est parce que nous pensons, après beaucoup d'autres, que seul une (re)connaissance de soi peut mener à une (re)connaissance de l'autre. Il s'agit donc là à nos yeux, d'un préalable indispensable et corrélatif à toute approche réflexive de l'altérité (cf. Point de vue).

Enseignant (son travail, ses tâches)

Celui-ci occupe une position-clé dans un dispositif de coopération où les élèves sont amenés à travailler ensemble à distance en se référant l'un à l'autre. Pour différentes raisons:

- l'enseignant est au départ le seul à pouvoir décider de la possibilité d'une telle coopération et à prendre l'initiative ;
- il est aussi le seul à pouvoir convaincre les élèves de l'intérêt d'une telle démarche et du travail qui en résultera ;
- sa tâche consiste au début à s'efforcer de trouver un groupe partenaire (cf. *établissement partenaire* * et donc, en clair, un(e) ou d'autre(s) collègue(s) enseignant(e)s prêt(e)(s), avec une classe, un groupe d'élèves, à se lancer dans un projet de coopération ;
- il doit bien sûr s'assurer que la motivation des élèves ou les différentes motivations * en présence sont suffisantes pour se risquer dans une telle entreprise ;
- c'est à lui et à son ou ses collègues que revient la tâche de recenser les différentes propositions de thème, de fixer un ou deux *thèmes* * de travail mais aussi d'envisager les modalités *techniques* * de réalisation des productions (cf. coordination) ;
- c'est à l'enseignant que revient aussi le soin de familiariser les *parents d'élèves* * avec un type de pédagogie nouveau en les informant sur les objectifs, les raisons et l'intérêt d'un tel travail (cf. *relations publiques* *).

Le travail de coordination de l'enseignant, la mise en place après accord avec les collègues étrangers d'un programme d'échange, la fixation d'un calendrier, ne constituent qu'une partie de son travail. Une fois le projet démarré, il est important de s'informer régulièrement. Bien souvent le collègue étranger ignore beaucoup de choses considérées ici comme évidentes. Il est indispensable par exemple de lui communiquer les dates de toutes les vacances et des jours fériés ainsi que tous les « événements » qui sont amenés à perturber le rythme « normal » sur lequel s'appuie le travail envisagé (séjour en classe verte, excursions, semaine banalisée, examens, stages pratiques, etc.) Dans certains cas, il vaut mieux envisager éventuellement d'envoyer des productions incomplètes, non achevées en respectant le calendrier d'échange prévu. Dans d'autres, un retard d'expédition sera tout à fait possible.

Établissement partenaire

Dès lors qu'un ou plusieurs enseignants sont désireux d'expérimenter une telle démarche, la question se pose de trouver un partenaire prêt à coopérer. Dans le cas d'un contact déjà existant entre classes ou établissements, la coopération peut s'enrichir d'une dimension nouvelle et l'échange traditionnel se revivifier au contact de telles idées.

Qu'en est-il cependant s'il s'agit de trouver un nouveau partenaire ? La réponse à une telle question est difficile car, bien qu'il existe de nombreuses organisations et de nombreuses personnes qui s'efforcent d'établir des liens, on doit déplorer l'absence d'une « agence centrale » à qui on pourrait s'adresser dans tous les cas. Dans le cas de proposition faite par un organisme, on ne peut exclure une bonne part de hasard. De plus, les délais de réponse sont longs et, rares sont

les cas où on trouve très vite un partenaire. A cela vient s'ajouter le fait qu'il faut prévoir un coût en temps et des dépenses supplémentaires, car nous pensons qu'il est indispensable qu'une rencontre et une visite aient lieu soit avant, soit au plus tard au début de la coopération (cf. *coordination/concertation **, *confiance **).

Nous ne nous étendons pas ici sur les critères de sélection qui peuvent présider à la recherche d'un établissement partenaire. Pour ce qui nous concerne, nous accordons une certaine préférence aux écoles qui se caractérisent par une ouverture aux préoccupations d'une éducation conçue comme globale. Le fait qu'un établissement scolaire s'intéresse à la pédagogie du projet, qu'un travail inter ou pluridisciplinaire s'y fasse vient bien sûr du climat pédagogique qui y règne, de l'esprit d'ouverture et de l'engagement des personnels qu'on y trouve. L'un des critères peut donc être l'expérience acquise en matière de projets pédagogiques dans tel ou tel établissement.

Evaluation

Etant donné les contextes institutionnels très différents dans lesquels la pédagogie de l'échange centrée sur un thème peut s'inscrire, nous n'envisagerons ici que les critères généraux en fonction desquels l'évaluation d'un projet peut se faire.

En premier lieu, il convient d'insister sur le fait que l'évaluation est un processus permanent, une activité intégrée à la démarche du projet. Elle a lieu selon trois temps :

1) Avant d'entreprendre le projet

L'évaluation initiale permet d'effectuer une sorte de diagnostic qui est nécessaire pour bien percevoir les différents aspects de la réalité et définir au mieux le projet qui aura le plus de chance d'aboutir. On peut avoir parfois envie de se lancer rapidement dans un projet, et en négligeant cette étude préalable, on peut se tromper de direction ou encore ne pas prendre en considération toutes les parties prenantes de la situation (cf. *relations publiques **). La formulation des objectifs est directement dépendante de cette évaluation initiale qui garantit ainsi une prévision plus pertinente et plus adaptée.

2) Pendant le déroulement du projet

Dans la mesure où le projet est une action complexe d'une certaine durée, il est impératif de « faire régulièrement le point » (cf. *coordination/concertation **, *planification/programmation **). C'est cette fonction de régulation que l'évaluation peut assurer (cf. *production/processus **). En s'assurant de la progression et de la réussite des élèves tout au long de leur apprentissage, on redonne à l'évaluation toute sa fonction formative.

On veillera là aussi à ce que les évaluations formatives fréquentes ne soient pas perçues négativement par les élèves, parce que trop nombreuses ou trop « scolaires ». Ce sera l'occasion de promouvoir l'auto-évaluation ou la co-évaluation de ceux-ci (cf. *portfolio **).

3) A la fin du projet

C'est à l'occasion d'expositions, de productions diverses, que s'effectue souvent le bilan du projet. Cette évaluation permet la mise en évidence des travaux réalisés par les élèves et il s'agit déjà là d'une évaluation finale nécessaire. Elle facilite en outre une *communication ** à d'autres, *parents **, autorités locales, etc. (cf. *relations publiques **).

Cependant il sera souhaitable de compléter cette pratique d'évaluation par d'autres qui se référeront directement aux objectifs visés au départ de l'action. Ceux-ci ont-ils été atteints ou non ?

La stratégie mise en place a-t-elle été efficace ? Les délais ont-ils été respectés ? Les tâches dans la collaboration ont-elles été réalisées ? Le contrat a-t-il été tenu ?

Enfin lorsqu'il s'agit de projets plus centrés sur les acquisitions des élèves (visant à apprendre autrement), il est nécessaire d'effectuer une évaluation sommative qui vise à établir un bilan des différentes acquisitions tout au long du projet.

Cette évaluation finale peut exercer une fonction de validation par rapport au projet et lui garantir une meilleure reconnaissance tant pour les acteurs concernés que par rapport à l'extérieur de l'école (cf. *portfolio* *)

Consulter :

1. « Évaluation des rencontres internationales » Textes de travail n°12 de l'OFAJ (réédition 1996)
2. L'évaluation des projets d'échanges Trait d'union n°27
3. CH-Echanges de Jeunes Hauptbahnhofstraße 2 CH-4501 Solothurn
4. Internet : <http://www.echanges.ch> courriel : austausch@echanges.ch
5. Guide pour l'évaluation des PAE, CRDP de Grenoble, octobre 1986

Excellence par la coopération

Les Ministres de l'Education de l'Union Européenne sont convenus d'introduire la Dimension européenne dans l'Education (24 mai 1988), le traité de Maastricht (7 février 1992) vise à contribuer « au développement d'une éducation de haute qualité » et à promouvoir « la coopération entre les structures éducatives », « la mobilité des apprenants comme des enseignants ». Les programmes européens comme par exemple COMENIUS qui visent aussi le secteur scolaire constituent l'un des moyens privilégiés pour développer une éducation de haute qualité. Il en va de même dans le cadre franco-allemand où la promotion de l'éducation joue un grand rôle, surtout parce que la longue expérience de coopération bilatérale fait plus nettement apparaître les points forts et les points faibles de chaque système et du fonctionnement habituel. Vue ainsi la coopération avec un établissement allemand par exemple peut déclencher tout un questionnement qui peut, si la direction de l'établissement y apporte son soutien, faciliter la recherche de l'excellence, non seulement du point de vue de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais, bien au-delà, d'autres aspects de l'enseignement et de la vie scolaire. Cela suppose bien évidemment que la coopération ne se limite pas à un ou deux enseignants et il ne faut pas attendre non plus d'une telle démarche qu'elle porte immédiatement ses fruits. La découverte et la compréhension en profondeur d'un autre système scolaire, de ses pratiques et de son histoire exige du temps et une volonté de s'exposer pour pouvoir comprendre, sans trop vite juger (cf. *comparaison* *). Il faut aussi accepter que certains malentendus puissent se manifester qui semblent au premier moment remettre en cause la « bonne marche des choses ». Dans le cadre de la coopération entre Marseille et Francfort, il a fallu trois ans avant d'arriver au stade où la coopération a commencé à porter ses fruits, au-delà du projet d'échange d'élèves.

Faire connaissance

La prise de contact entre les élèves au travers de divers *supports* * (*carte postale* *, *vidéo* *, *jeux* *, *Internet* *) est destinée à établir un contact personnel entre individus qui vont faire quelque chose ensemble, même s'ils ne se rencontrent pas.

Il ne s'agit pas seulement d'une étape plus ou moins facultative dans une coopération thématique mais de la base indispensable sur laquelle s'édifier par la suite un apprentissage dialogique (cf. *apprendre* *).

Nous avons, nous enseignants, été plusieurs fois surpris des idées qui jaillissaient à l'occasion des productions des élèves. Loin de se ramener à une présentation plate, ils mettaient un soin étonnant et faisaient preuve d'une imagination surprenante pour s'acquitter de cette tâche, dès lors

qu'on leur en fournissait l'occasion. La préoccupation est toujours de capter l'attention de ceux à qui on s'adresse en introduisant un certain suspense (une histoire d'espions servant de cadre à la présentation des élèves d'un établissement), en rendant la présentation plus vivante par des mises en scène (chacun est filmé dans un lieu qui lui est familier, par exemple) ou en donnant à la présentation elle-même la forme d'un jeu, une dimension ludique (jeu de reconnaissance, collage, devinette, etc.). La présentation ne se résume pas à une simple information mais cherche à impliquer le ou les destinataire(s) dans une jeu relationnel, de créer une complicité.

Quelle surprise n'est-ce pas aussi que de se reconnaître à l'occasion de la première rencontre, si rencontre il y a !

Dans ce cas et tout particulièrement s'il y a rencontre dans un *tiers-lieu* *, les jeux destinés à faire connaissance et à briser la glace occupent une place importante (cf. le projet Marseille-Francfort et Point de vue : la rencontre vue par une psychologue du développement).

Faute(s), correction

Dès lors que dans le cadre d'une pédagogie de l'échange et de la rencontre la priorité est mise sur le plaisir de la communication et le besoin réel de communiquer, il est indispensable d'appréhender en d'autres termes la question de la correction. Comment en effet concilier éducation à l'ouverture et à la tolérance avec une sévérité et une rigueur génératrice d'inhibitions ?

Parler de faute, d'erreur, d'incorrection, c'est en fait se référer à un ensemble de phénomènes différents :

- selon que l'on considère la démarche et le raisonnement, ou le résultat.
- selon que l'on s'attache au caractère évitable de la faute ; si elle renvoie à ce qui a déjà été étudié, ou, au contraire, inévitable, car dû à un fait non encore connu.

Nous retrouvons ces différents types de faute dans la réalisation et l'étude des productions échangées.

Chaque enseignant attendra de ses élèves qu'ils élaborent des documents et des productions « sans fautes », satisfaisants tant sur le plan technique que sur le plan esthétique.

Mais le sens que chacun donne à ce terme peut être très différent, selon les traditions spécifiques des pays respectifs et les conceptions éducatives renvoyant elles-mêmes à des structures éducatives et des types d'établissement différents, selon les disciplines et les approches privilégiées à l'intérieur de celles-ci (cf. *excellence par la coopération* *).

Une telle exigence, justifiée quant au principe, doit au sein d'un tel projet, être contrebalancée par une autre préoccupation : celle de savoir s'il est, dans tel cas particulier ou à tel moment, judicieux d'insister sur une faute et, à plus forte raison, de la sanctionner.

Il importe de prendre en compte la forme de travail choisie par l'élève :

- était-il familiarisé avec celle-ci auparavant ?
- les documents contiennent-ils des éléments linguistiques en langue maternelle ou en langue étrangère ?
- le document réalisé a-t-il plutôt un caractère informatif, documentaire ou présente-t-il un point de vue personnel ?

L'enseignant doit formuler ses objectifs en tenant compte de la situation précise de ses élèves à un moment donné du projet et de l'état de leurs connaissances, conscient en particulier de ce qu'en posant des exigences fortes, surtout au départ, il risque de réduire à néant la curiosité et l'intérêt qui naissent d'un tel travail.

En matière technique, les élèves sont en général plus exigeants que les enseignants, surtout lorsqu'il s'agit de supports connus, tels la bande dessinée ou le roman-photo, mais aussi en ce qui concerne la qualité sonore ou graphique d'autres travaux. Les fautes et les imperfections techniques disparaissent en général à partir du moment où les élèves reçoivent les conseils et l'aide d'un collègue enseignant ou d'un intervenant extérieur compétents - mais il ne sera jamais question de transformer des élèves en professionnels (cf. *excellence par la coopération* *).

En ce qui concerne la communication verbale, linguistique, l'enseignant constitue la référence pour la correction. Les élèves ne font pas ici forcément preuve de la même exigence et ont du mal à voir en quoi leurs fautes peuvent rendre la tâche du partenaire plus difficile.

C'est l'aspect du travail sur lequel la concertation entre enseignants doit être plus poussée, en débattant d'exemples précis de fautes de compréhension.

Selon la langue utilisée dans la partie linguistique des documents, langue maternelle ou langue étrangère, les difficultés et les fautes qui surgiront seront d'ordre différent. En langue maternelle, les fautes peuvent provenir de la coloration dialectale, des particularités régionales et/ou de l'usage d'une langue populaire et quotidienne. Le fait de ne pas comprendre ou de ne pas être compris constitue une expérience très précieuse pour les élèves, sans parler de la nécessité de réaliser de bons enregistrements et d'avoir une bonne prononciation, en faisant au besoin plusieurs essais. Nous ne saurions trop recommander, surtout pour les élèves débutants qui ne disposent encore que de peu de connaissances, de ne pas faire un usage exclusif de la langue étrangère. Hors de l'école, les jeunes utilisent les langues étrangères de façon mélangée ou sont au moins familiarisés par la télévision, la radio ou la bande dessinée à un usage simultané de plusieurs langues. Dans le travail en coopération, nous avons accepté les textes dans lesquels les élèves utilisaient les deux langues tant qu'ils étaient conscients du caractère hybride du texte.

À l'origine, nous pensions que les fautes entraînant une incompréhension partielle ou totale pourraient être corrigées par le jeu de demandes d'information que les groupes se seraient adressées spontanément entre les envois. La correction aurait ainsi été un élément d'échange entre les élèves ; mais les intervalles séparant les envois, le calendrier trop serré et le temps nécessaire pour un aller et retour trop long ont rendu ce mode de fonctionnement trop difficile. Les élèves n'ont, d'autre part, pas manifesté ce genre de besoin, à notre grand étonnement.

La communication intervient donc en règle générale selon les besoins à la suite de questions adressées par les élèves à « leur » enseignant (cf. *réactions / échos* *). Les corrections indispensables, souhaitables ou possibles sont laissées à l'appréciation de l'enseignant partenaire. Il importe donc que l'enseignant informe son collègue s'il a des doutes sur la justesse de certains passages qu'il pense difficilement compréhensibles ou contenant des erreurs d'informations.

Si de telles erreurs, source d'incompréhension, relèvent des faits exposés eux-mêmes, les difficultés sont moins grandes, en supposant toutefois que le point de vue présenté par les élèves n'entre pas, dans la signification affective qu'il a pour eux, en conflit avec les normes.

Le cas s'est présenté dans l'un des projets lorsque les élèves ont prétendu que, dans le règlement de leur établissement, il était permis de fumer alors que cela n'était pas vrai et figurait en toutes lettres dans le règlement de l'établissement. La mise au point, même si elle est importante, ne doit cependant pas forcément revêtir la forme d'une modification du texte, mais peut consister à prévenir le collègue-destinataire (cf. *interprétation* *).

Fête(s)

Ce thème a été choisi et traité par exemple lors du projet de coopération, réalisé par la « Realschule » de Berlin et le collège de Martigues. Il semble particulièrement bien convenir à un échange long si :

- comme c'est le cas pour Martigues, il existe sur place une tradition de fête locale solidement implantée (festival de Martigues).
- on peut supposer au départ que les coutumes et les expériences en matière de fêtes sont de part et d'autre différentes. Dans le cas présent, on sait que les fêtes du monde méditerranéen telles que Noël, Carnaval ou Pâques se rattachent à d'autres traditions culturelles et religieuses.
- on est assuré de la participation d'autres disciplines qui permettront d'approfondir la question, sous ses différents aspects, et d'assurer la réalisation des productions liées aux fêtes (costumes, spécialités, décoration, attributs en tout genre), telles les arts plastiques, l'enseignement musical, l'ex-enseignement manuel et technique, sans parler du français ou de la langue régionale par exemple.

Contrairement à ce qui était prévu à l'origine, il a fallu renoncer à traiter toutes les fêtes entre septembre et juin. Le risque d'un tel sujet est celui d'une « cavalcade » permanente et d'un rythme de réalisation « infernal » pour couvrir l'ensemble du sujet qui mènerait à des retards incompatibles avec la nécessité de parler des fêtes en temps et en heure (cf. *gestion du temps* *). Nous conseillons donc de se limiter volontairement, dès le départ, à certaines fêtes comme Noël, Carnaval ou Pâques afin que chaque groupe ait suffisamment de temps à sa disposition pour réaliser ses propres travaux et se consacrer à ceux qu'on lui a envoyés.

Dernière remarque à ce sujet : il convient pour un tel thème de voir si il est préférable de traiter des mêmes fêtes ou bien s'il vaut mieux partir de l'importance comparable de fêtes différentes, selon les pays impliqués et la ou les religions concernées (cf. *thème de travail* *).

Financement

Si nous nous en référons à notre expérience, nous pouvons dire que l'échange de documents sans voyage ne revient pas cher. Le développement des nouvelles techniques d'information et de la communication – à condition qu'on dispose des équipements nécessaires et qu'ils soient compatibles entre eux ! – et les possibilités de communication à distance qu'elles offrent constituent un élargissement important des options à coût modéré. On peut s'en sortir avec un petit budget de fonctionnement pour le matériel, y compris ce qu'on considère d'ordinaire comme les frais « minimes », selon la nature des documents réalisés et les techniques auxquelles on fait appel (photo, diapo, vidéo, collage par exemple) et le mode d'expédition choisi : courrier traditionnel avec des options éventuellement originales (cf. le projet Martigues-Berlin ou Hochfelden-Niederroden), télécopie (cf. Elèves sans frontières...) ou courrier électronique (*courriel* *, *Internet* *). Il faut y ajouter, si certaines difficultés interviennent en cours de projet, des frais de téléphone. Pour ce qui est de ce type de dépenses, les établissements scolaires les prennent en charge en tout ou en partie au titre des acquisitions de matériels renouvelables.

Il serait bon et justifié de façon générale que la pédagogie de l'échange et de la rencontre en tant qu'action pédagogique de plein droit bénéficie au sein de l'établissement scolaire d'une ligne budgétaire identifiable, ce qui constituerait une forme de reconnaissance officielle. Trop souvent on a en effet affaire à un « bricolage » financier qui dilue l'importance de ce travail où seules risqueraient de compter l'inventivité et la débrouillardise de personnes toutes occupées par la collecte des fonds.

Le gros problème concerne bien entendu les déplacements de personnes, des enseignants et des responsables des projets pour la préparation, la coordination et l'évaluation et des élèves, dès lors qu'on envisage des séjours ou des rencontres en tiers-lieu. Qu'en est-il cependant dès lors que l'on ne bénéficie pas d'un tel appui financier global portant sur l'ensemble du projet ?

Pour ce qui est de la prise en charge des frais occasionnés par les rencontres d'enseignants, la question est plus difficile. Si les établissements appartiennent à des villes jumelées, il existe des subventions prévues dans ce cadre (cf. brochure). L'Office franco-allemand (OFAJ) pour la jeunesse peut également subventionner, au-delà du cadre habituel, les projets de rencontre en tiers-lieu ou qui présente un caractère expérimental. Les projets européens, en particulier Comenius, tiennent compte de ce besoin de construire un projet en permettant aux enseignants des visites préparatoires.

Néanmoins, il n'existe pas, à notre connaissance, de financement spécial de A jusqu'à Z pour le type de coopération pédagogique que nous recommandons, ce qui signifie en clair qu'il faut faire preuve d'imagination et sortir, le cas échéant, des chemins battus. Citons toutefois à titre indicatif quelques autres possibilités qui peuvent aider dans la résolution de certaines questions :

1. Pour la recherche de partenaire(s), la mise en place, la coordination, l'évaluation de projet : participer en commun avec le collègue partenaire à un séminaire de formation permanente, un stage binational ou international de l'OFAJ, du Conseil de l'Europe ou aux activités d'une association active dans ce domaine comme l'Association pour le Développement des Échanges et de la Comparaison en Éducation/ADECE ou l'Association Européenne des Enseignants/AEDE (cf. *formation **) ;
2. Pour une recherche de fonds :
 - déposer une demande de financement auprès des autorités rectorales ou bien auprès de fondations, d'associations de rapprochement bi-ou international, s'il s'agit d'un pays avec lequel les jumelages sont rares ;
 - faire connaître un tel projet en intervenant personnellement dans différents contextes hors de l'établissement scolaire (association de parents d'élèves, d'anciens élèves, autres associations susceptibles d'être intéressées par une telle entreprise) ;
 - s'adresser à des entreprises, à des banques, à des chambres de commerce et d'industrie, qui pourraient être intéressées ou même directement concernées par le projet. On est en général bien accueilli et l'on aurait tort de faire preuve ici d'une certaine appréhension. Un exemple : Dans le cadre d'un projet sur « Les relations commerciales franco-allemandes », une chambre de commerce et d'industrie s'est déclarée toute disposée à apporter son appui financier. Dans certains cas, il est aussi possible de contribuer au financement en faisant appel aux médias, en écrivant un article, en faisant une exposition ou en tournant un film. Cette voie peut être néanmoins incertaine car il ne faut pas perdre de vue que les média(s) ont leurs exigences propres qui peuvent entrer en conflit avec les objectifs du travail entrepris ;
 - vendre éventuellement les productions réalisées ou profiter d'une fête organisée par les élèves, par les parents ou par l'école pour glaner quelques fonds (cf. *relations publiques **).

Formation

Tout au long de ce texte, l'enseignant est présent mais non omniprésent. Son activité n'est pas synonyme de passivité de l'élève, de transmission d'un savoir défini une fois pour toute. Son travail, ses tâches se situent pour une part importante au niveau de la mise en place d'un dispositif, d'un arrangement « scénique », en aval des activités de l'élève.

Dans la situation elle-même, il serait plutôt « en creux », soutenant des activités mais ne les guidant pas (cf. *apprendre **).

Quelle formation de l'enseignant suppose ce genre de pédagogie active de l'élève ?

A cette question complexe, nous ne voulons pas ici donner de réponses simples et définitives mais plutôt indiquer quelques pistes.

Au cœur de celle-ci se trouve le triangle élève(s) - enseignant - objet d'apprentissage (ici le travail sur un thème en relation avec un groupe extérieur à la classe). Comment se situe et se définit

l'acte pédagogique de l'enseignant par rapport à un apprentissage du type de celui défini plus haut ?

Ce qui vaut pour la pédagogie de l'échange et de la rencontre comme pédagogie de la coopération, interactive appliquée aux rapports entre les cultures permet de formuler de grandes lignes :

- à élève chercheur, enseignant chercheur : « Seule la pratique de recherche est une pratique de formation ». S'il veut lui-même pouvoir mettre à la disposition de ses élèves une situation-recherche, il convient qu'une « formation à la pédagogie active donne à l'enseignant cet outil de « situation-recherche ». Dans cette situation, les participants s'engagent dans un faire individuel et collectif qui permet de bâtir un questionnement nouveau au sujet de tel ou tel concept que l'on souhaite construire » (cf. supra) ;
- à élève autonome, enseignant créateur de dispositif : comme le montre le chapitre 2.5. les consignes, les « règles », le cadrage préalable de l'espace de travail autonome jouent un rôle déterminant pour qu'il puisse y avoir recherche. Toute formation à la pédagogie active consistera donc à explorer la notion de dispositif
- à élève acteur de l'enseignement, enseignant acteur de sa formation :
- si l'activité de l'élève en situation d'apprentissage est au centre du dispositif, elle ne condamne pas l'enseignant à la passivité. L'activité de celui-ci se déplace par rapport à ce qu'elle est dans un enseignement fondé uniquement sur la transmission du savoir. Pour se former, l'enseignant doit pour un temps « oublier » l'élève et se retrouver, lui adulte, au milieu d'adultes. Ce n'est qu'après qu'il pourra revenir à l'élève, conscient de ce qu'il est lui.
- à élève tâtonnant et débutant, enseignant soumis au dépaysement : cherchant à produire chez l'élève un effet de décentration et de distanciation dans et par la mise en relation avec une culture étrangère, il est vital que l'enseignant dans sa formation puisse lui aussi faire l'expérience du « dépaysement », de l'effet de distanciation ou d'étrangeté. « En pédagogie active, la stratégie du formateur est souvent celle du « détour » : détour par l'atelier maths pour le littéraire, par l'atelier littéraire pour le scientifique, par les arts plastiques pour celui qui ne se croit pas capable de créer » (cf. supra). Une pratique interdisciplinaire et interculturelle peut-elle faire l'économie d'une telle remise en question de la compétence dans un domaine professionnel ou socio-culturel ou bien doit-elle mener par de tels « détours » à une appréhension raisonnée de la non-compétence (qui n'est pas l'ignorance !), de l'étrange, de l'inhabituel, de l'autre ?
- à élève conscient de son système de valeurs, enseignant conscient de ses a priori : si la démarche est destinée à permettre à l'élève de se situer dans son identité culturelle par rapport à sa propre société et à la société étrangère, comment pourrait-il en être autrement de l'enseignant dans sa formation ? Celle-ci ne doit-elle pas l'amener lui aussi à se situer dans ses choix, entre autres pédagogiques pour déterminer les enjeux ?
- à élève interactif, enseignant formé à l'interaction : la relation avec l'autre dans la construction du savoir vaut pour l'élève et l'enseignant, chacun dans son contexte « d'auto et de socio-formation ». Pas de réponse toute faite fournie par une autorité au-dessus de l'apprentissage mais des questions élaborées par tous en coopération, débattues, confrontées. Et comme deux têtes pensent mieux qu'une seule, on voit la richesse qui naîtra d'une telle interaction !
- à élève questionnant, enseignant questionnant : par rapport à une formation qui ne chercherait qu'à combler des lacunes, des déficits, la pédagogie active insiste sur la qualité de la question. « L'important, c'est d'apprendre, devant la réalité du monde, à bâtir des questionnements, dans lesquels seront à l'oeuvre à la fois rigueur et imagination. » (cf. supra cité).

Enfin, il faudrait conclure en insistant encore une fois sur le rapport au temps, dans l'apprentissage et dans la formation. Accepter de n'avoir pas fini, de ne détenir qu'un fragment, qu'une question, de n'être pas au bout de son savoir, bref d'être en formation « permanente ».

Consulter :

Alix C. et al. : La pédagogie des échanges - Buts et moyens de la formation des enseignants. Conseil de l'Europe, Strasbourg 1993, (Sélection bibliographique)

Heitz, E. : Pour un parcours individuel de formation aux échanges scolaires, In : Alix / Bertrand 1994. 166-171.

Neumayer, M., Zummo-Neumayer, O. : Former à la pédagogie active, op. cit.

Gestion (du temps)

Les démarches d'apprentissage proposées supposent au départ tout du moins un supplément de temps et de travail par rapport à l'enseignement habituel, ne serait-ce que parce qu'elles ne s'inscrivent pas dans le cadre « normal ». L'autre difficulté majeure vient du fonctionnement bi ou multipolaire, c'est-à-dire en relation avec des personnes et des instances extérieures au cadre habituel, soumises elles aussi à des contraintes de temps, mais différentes (emploi du temps, rythme journalier, hebdomadaire, par exemple la nature et la fréquence des contrôles des connaissances, les congés). D'où le premier travail qui consiste dans chaque coopération, qu'elle concerne un simple échange de documents ou qu'elle prévoit une ou deux rencontres d'élèves, d'abord et avant tout à trouver des périodes communes et à harmoniser les démarches dans le temps en fonction d'un échéancier (cf. *coopération* *).

Pour ce qui est de la gestion du temps au plan interne, à l'intérieur de son propre établissement, les variations sont importantes d'un projet à l'autre, selon les enseignants eux-mêmes, les projets réalisés, le programmes de travail fixé et, bien sûr, la nature du groupe d'élèves qui participe à ce travail, selon qu'il s'agit d'un groupe permanent (classe, groupe de projet, autres) ou d'un groupe constitué uniquement pour la rencontre et provenant de différentes classes. Un travail préparatoire est dans ce dernier cas problématique car aucun temps n'est disponible pour se réunir et a fortiori pour travailler ensemble.

Les enseignants qui avaient choisi des *techniques* * de travail plus complexes et moins bien maîtrisées telles que la vidéo, ont déclaré qu'ils y avaient au début consacré beaucoup plus de temps que pour les tâches habituelles. Tous les enseignants, indépendamment des projets envisagés sont d'accord pour dire que le temps nécessaire à l'information et à la coordination constitue un gros morceau, au moment de la mise en place surtout. Au fur et à mesure que des habitudes de travail nouvelles s'installent, que les enseignants se familiarisent les uns aux autres, le supplément de travail va en diminuant. Tout nouveau thème de travail et toute assimilation d'une nouvelle technique sont inévitablement liés à une phase de tâtonnement et d'adaptation et donc à une « perte de temps » par rapport à des pratiques familières. Il en va de même dès qu'il y a renouvellement de l'équipe et passage de témoin à d'autres collègues (cf. le projet Marseille-Francfort : les acteurs adultes)

En dépit de ces difficultés, les enseignants insistent tous au moment de l'évaluation sur le fait que ce ralentissement du rythme « normal » et ce supplément de travail sont très largement contrebalancés par le regain de *motivation* * des élèves, leurs réussites, l'évolution positive des rapports entre enseignants et élèves et l'appui apporté par les *parents* * pour qui cette expérience influe en bien sur l'idée qu'ils se font de l'école (cf. *relations publiques* *).

Groupe (-classe, d'apprentissage, de projet, de référence)

La nature, la forme et l'importance numérique des groupes qui peuvent participer à un tel projet d'échange de documents sont très variables. Nous y trouvons :

- des groupes-classe habituels à tous les niveaux (primaire, secondaire),
- des groupes de projet (par exemple de Projet d'Activités Educatives / PAE) regroupant plusieurs classes (cf. *projet* *) ou créé pour les besoins d'une « Projektwoche » (semaine banalisée),
- des groupes relevant du domaine optionnel et/ou de l'enseignement facultatif ;
- des groupes constitués uniquement pour participer à une rencontre.

La coopération est bien évidemment très marquée par la nature des groupes impliqués, par les possibilités mais aussi les contraintes qui leur sont liés.

On retrouve là bien souvent l'expression même de l'attitude ambiguë qui est bien souvent de mise par rapport aux échanges : les groupes sont constitués juste le temps de faire celui-ci, à cette seule fin, et n'ont pas d'existence en dehors de ce moment à part dans une vie scolaire « normale ».

Il est donc important d'établir un lien entre la nature du projet et la nature du groupe d'élèves (plus ou moins homogène sur le plan de l'âge, appartenant à une même classe, si oui, de quelle(s) discipline(s), comprenant des « anciens » et des « nouveaux », etc) qui est censé y participer et d'entrevoir quel cadre donner à une pédagogie de l'échange et de la rencontre. Comme l'a montré notre travail avec les enseignants et d'autres projets dont nous rendons compte ici, l'attention des acteurs de ce genre de démarche doit porter sur la question des ressources disponibles (connues et à découvrir), y compris sur les disponibilités institutionnelles en se posant des questions telles que : où placer le projet dans l'établissement, à quels élèves s'adressent-ils, quelles conditions suppose-t-il pour avoir des chances de réussir, faut-il créer un nouveau cadre ?

Il convient enfin de souligner que la coopération avec d'autres établissements, en particulier étrangers, « donne des idées », car elle oblige les enseignants à envisager d'autres possibilités de faire (cf. *comparaison* *). Rares sont en effet dans notre travail les exemples où on a les mêmes groupes, les mêmes disciplines ou les mêmes dispositifs de part et d'autre. On peut voir dans ce décalage entre les groupes un handicap ou au contraire la source de nouvelles expériences et de nouvelles réflexions (cf. par exemple le projet Marseille-Francfort/les acteurs adolescents).

Hébergement

Cette question occupe une place particulièrement importante dans le cas d'une rencontre en tiers-lieu. Alors que dans les échanges « traditionnels » avec séjour dans les familles la difficulté est souvent de trouver des partenaires en nombre suffisant et de veiller à ce que les « couplages » se passent le mieux possible, le problème là est autre. Il s'agit ici de trouver un lieu et une structure d'accueil qui correspondent à certaines critères (cf. le projet Marseille-Francfort, le lieu) et soient favorables à une rencontre entre groupes et à une vie en communauté.

La question de l'accueil est en effet liée à une conception où les enseignants sont beaucoup plus impliqués dans la vie du groupe, alors que dans le cas des séjours familiaux, celle-ci relève en grande partie des familles elles-mêmes, ce qui est tout à la fois plus simple pour l'enseignant qui peut se décharger sur la famille d'une partie de ces tâches (*accueil dans la famille* *, restauration, hébergement, « loisirs ») et plus risqué, car les écarts d'une famille à l'autre peuvent être importants et la réussite ou l'échec d'un « couplage » soumis à des facteurs peu contrôlables.

L'hébergement ne peut donc en aucun cas être considéré comme une simple question technique. On en voit la preuve dans l'attention qu'ont mis les enseignants marseillais et francfortois dans la recherche commune des lieux. L'exemple récent d'une défaillance de dernière minute d'un lieu d'hébergement – un contrôle de sécurité effectué 15 jours avant la rencontre avait entraîné la fermeture immédiate du centre en raison des risques d'incendie ! - montre à quel point aussi la conception dépend de celui-ci, dès lors qu'on est obligé de revoir la préparation prévue à partir d'une autre structure d'accueil. Dans ce cas où il a fallu improviser, l'expérience de collaboration ancienne a été très précieuse.

Interdisciplinarité / pluridisciplinarité

Si nous mettons ces deux termes côte à côte, c'est qu'ils représentent les deux pôles de mises en rapport possibles de disciplines d'enseignement entre elles, de la simple juxtaposition de

disciplines qui conservent leur spécificité et leur autonomie, dans le cas de la pluridisciplinarité où se manifeste une volonté de convergence, à une très forte intégration au sein d'une démarche commune, pour ce qui est de l'interdisciplinarité. Dans ce dernier cas, c'est une perspective transversale qui prévaut. Il ne s'agit plus seulement des contributions particulières de différentes matières mais de la définition de questions globales qui dépassent les découpages traditionnels.

Une telle démarche implique que l'on pose la question en termes d'activités et non plus seulement de disciplines d'enseignement.

Comme on le verra plus loin, une telle conception favorise la prise en compte d'activités parascolaires (les clubs, le foyer socio-éducatif par exemple) qui échappent au cadre disciplinaire habituel.

Différentes disciplines ont été impliquées dans les projets réalisés :

- l'allemand
- le français
- les arts plastiques
- les mathématiques
- l'ex-enseignement manuel et technique en la personne d'un enseignant responsable du club théâtre du collège.

Les rapports qui peuvent exister entre les disciplines et les personnes sont déterminants dans le déroulement d'un projet et dépendent des contacts déjà existants et des expériences antérieures.

L'intérêt d'un tel projet est précisément de favoriser la mise en place d'un travail inter et pluridisciplinaire, dans la mesure où il fait appel à des disciplines et à des compétences diverses (pluralité des approches, des activités et interaction pour le traitement d'un même thème par exemple.)

Enseignants et élèves peuvent ainsi trouver un espace de travail favorable, même si leur connaissance de la langue étrangère est faible ou inexistante (cf. *connaissances en langue étrangère**). La présence de non-linguistes aux côtés des professeurs de langue et la prise en compte d'autres activités et modes d'expression que ceux mis en jeu dans l'apprentissage des langues - en particulier ceux qui ont une vocation « médiatrice » et de communication tels le théâtre, la danse, la photo ou la vidéo - ne peuvent que constituer un enrichissement des possibilités d'approche (cf. *communication* *).

Aucune discipline n'est exclue a priori d'un tel travail et n'en a le monopole. Toute participation est soumise à l'acceptation de la communication et de la pédagogie du dialogue comme objectif et comme référence ultime.

Interprétation

Le point de vue, la perception et le sens que les élèves formulent en ce qui concerne leurs propres réalisations et celles de leurs camarades sont à considérer comme prioritaires. Tout mode d'apprentissage et d'acquisition dialogique part du principe que ces processus ont lieu en liaison avec un contexte précis et des personnes réelles et que les informations ne peuvent être considérées comme des abstractions.

En contrepartie, le fait que les élèves communiquent entre eux dans un processus dialectique où se mêlent et se combinent perception de soi et de l'autre implique la nécessité de resituer ces expériences et ces observations dans un cadre plus élargi afin de pouvoir, le cas échéant, les relativiser ou même les corriger. C'est ce travail que nous appelons interprétation.

Il revient aux enseignants de prendre en charge une fonction interprétative fondée sur leurs connaissances de la langue et de la culture étrangères dans certaines situations telles que :

- celle qui survient lorsqu'il est nécessaire de montrer ce qui peut se dissimuler derrière certaines affirmations, certaines prises de position des élèves qui renvoient à un contexte non explicité car supposé connu ou partagé ;
- celle où il est indispensable de faire construire des éléments de structuration afin de pouvoir appréhender des phénomènes culturels, sociaux, politiques ou idéologiques de sa propre culture et/ou de la culture étrangère non plus isolément, mais de les mettre en rapport entre eux, les situer et les comparer éventuellement.

En outre, il peut se révéler nécessaire à certaines occasions que l'enseignant se fasse l'avocat du diable pour inciter ses élèves à prendre un certain recul par rapport à eux-mêmes et à leurs a priori intellectuels et affectifs.

Dans un tel contexte, l'interprétation n'a pas pour objectif d'imposer une norme mais de permettre de reconnaître et de situer sa position et celle de l'autre en (se) posant la question suivante : comment et où resituer les expériences et les réflexions concrètes des élèves tant à propos de la société étrangère que de la leur propre, supposée connue et familière ?

Cette capacité à repérer et à situer la position des acteurs dans la communication est indissolublement liée au fait de pouvoir prendre du recul par rapport à soi, à une capacité de distanciation et à l'aide que les enseignants peuvent apporter en la matière. Il ne s'agit pas là du tout pour eux de fournir la « bonne » explication, mais de confronter les élèves à différentes approches/perceptions d'un même phénomène et à faire en sorte qu'elles soient reconnues comme tout aussi valables que la sienne propre.

Le travail d'interprétation s'applique donc en premier lieu à la prise de conscience de ce qui se joue dans la négociation, dans l'échange inter-culturel tel qu'il se déroule entre les personnes impliquées en permettant aux élèves-acteurs de resituer leur(s) interprétation(s) à l'intérieur d'un ensemble de « possibles interprétatifs », surtout quand il est question de phénomènes affectivement très marqués. Le rappel de l'évolution du point de vue des élèves au cours du projet, la mise en lumière de perspectives différentes, quitte même à être un peu provocatrices font autant partie de ce travail que le fait de fournir des informations et des données et donc de poser la question de la compréhension uniquement en termes de savoir. (cf. *documentation* *).

Internet

Internet et les possibilités qu'il offre peuvent être d'une grande utilité pour le domaine qui nous intéresse⁴⁶. Pour un établissement, il faut au moins un ordinateur avec une connexion. L'idéal est une salle d'Internet équipée de plusieurs ordinateurs, chacun avec une connexion à part, mais aussi avec la possibilité qu'il y ait les mêmes informations sur tous les écrans. Malheureusement il y a encore beaucoup de différence entre les moyen techniques (l'âge et la technique de l'ordinateur, de l'imprimante, d'autres équipement comme le lecteur optique) et les logiciels qui sont à la disposition des établissements scolaires. Cela ne facilite pas l'utilisation pour un échange, mais il est bien de prévoir un temps pour vérifier et tester les possibilités par les enseignants des deux côtés. Si non, on risque de démotiver les élèves. Mais il y a aussi la possibilité, surtout pour un enseignant débutant, de prévoir dès le commencement que les élèves eux-mêmes adaptent le logiciel, envisagent les différentes possibilités, les testent. Mais quelles sont ces possibilités ?

⁴⁶ On lira à ce sujet avec le plus grand intérêt : Internet et la classe de langue. In: TRACER N°13, mars 1998 Revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes ISSN: 1246-1024 (Tracer, Bât. 336, Univ. de Paris XI, 91405 Orsay Cedex) ou Internet: <http://freinet.org/icem/langues/>

La récupération d'informations est la plus simple utilisation d'Internet (cf. : Bibliographie et ressources sur Internet). L'échange d'information, soit par écrit, soit par l'image, soit par le son est aujourd'hui facile. La vidéoconférence qui demande aussi au minimum deux connexions de grande vitesse est beaucoup plus chère ; mais il y a encore d'autres options techniques, même des tableaux blancs interactifs : ce qui est écrit au tableau du lieu X apparaît instantanément sur le tableau du lieu Y. Toutefois, ces dernières possibilités ne seront pas à la portée des établissements scolaires vu le prix de l'équipement et des logiciels. Ce sont les techniques plus simples qui seront normalement utilisées dans le cadre d'un échange.

Internet offre en outre par exemple la possibilité de s'informer facilement et vite sur une région, une ville, et même sur un établissement, partenaire éventuel. Les avantages du courriel (e-mail) sont traités à part (cf. *courriel/mel* *). D'autres techniques sont aussi possibles comme le bavardoir (chat). En général on en trouve plusieurs gratuites ou aussi comme partagiciel (share-ware) pour avoir à une heure fixée à l'avance avec le partenaire un échange direct. L'utilisation d'un messager permet d'échanger des messages instantanés comme au téléphone. Bien sûr, il faut se mettre d'accord sur un programme précis avec un ou plusieurs partenaires. Selon le logiciel de bavardage-clavier (chat client software) qu'on utilise, on ne peut échanger que des informations tapées sur le clavier, certains logiciels permettent toutefois d'échanger des images. Presque tous offrent la possibilité d'ouvrir une conférence à plusieurs. En utilisant un bavardoir vocal (voix chat), ce qui suppose que chaque partenaire dispose d'un ordinateur avec carte son (sound-card), micro et haut-parleurs, les élèves peuvent se parler comme dans une conférence téléphonique...

Ces possibilités exercent une grande fascination sur les élèves, ce qui les motive beaucoup. En plus, l'utilisation d'Internet est très en vue auprès des décideurs politiques et de beaucoup de parents car elle fait figure d'emblème de la modernité. Cependant il convient de formuler certaines réserves : son utilisation n'est pas aussi simple et aussi utile qu'on pourrait le penser. La technique pose parfois problème, mais c'est surtout l'utilisation didactique qui constitue le principal obstacle. Beaucoup d'établissements expérimentent l'utilité d'Internet, mais nous n'avons pas encore eu ni l'occasion de suivre un bon projet de près. Nos remarques se fondent sur plusieurs discussions avec des enseignants engagés et expérimentés et sur nos propres impressions d'utilisateur.

Au stade actuel il semble que les possibilités d'Internet ne soient pas suffisamment explorées pour travailler en classe et la fascination, aussi importante soit-elle, ne constitue pas un argument et surtout un outil. Il n'y a pas encore assez d'expériences pour pouvoir esquisser les contours d'une utilisation didactique qui permette une réussite éducative et un meilleur accès au domaine du savoir. Le plus simple à transmettre, c'est le savoir-faire dans l'utilisation technique du support. Mais pour travailler ensemble en classe, il nous semble que la voie est très étroite entre un encadrement strict de l'utilisation qui risque de mettre en danger la motivation et l'intérêt des élèves, d'une part, et le laisser-faire ou le laisser-jouer/surfer, d'autre part. Internet permet surtout aux élèves de poursuivre soit seul mais souvent aussi en groupe, en dehors de la classe, une fois qu'ils sont intéressés et qu'ils ont les adresses des partenaires à l'étranger. Avoir eu un bavardage-clavier intéressant en classe suppose que l'on continue le soir sur PC, à la maison. Le problème est donc que la dynamique se produit surtout en dehors de la classe et seulement entre certains groupes d'élèves disposant d'un tel équipement. Il est ensuite extrêmement difficile de réintégrer cela dans l'enseignement en classe.

Internet est un médium qui se prête à l'individualisation et qui permet à ceux qui y ont accès en dehors de l'école de progresser rapidement, aussi bien dans la collecte des informations - même si, comparé avec une encyclopédie l'information reste assez incertaine et sans possibilité de vérification sur la justesse de certaines informations et de globalité des points de vue -, ainsi que dans l'utilisation des possibilités de communication. C'est sûrement un effet bénéfique et nous pouvons postuler qu'il y a des liens qui se créent avec les élèves de l'établissement partenaire. Il y a néanmoins aussi des cas fort difficiles où un conflit ou même seulement un effet de saturation se produit par le contact permanent en dehors de la classe : des interférences ont lieu avec ce qu'il

était prévu de faire en classe et cela peut entraîner des conflits. Une autre difficulté venait aussi dans cet exemple de ce que l'équipement scolaire était moins bien que celui que certains élèves avaient à la maison (logiciel de bavardage-clavier, carte son, autres).

Une option méthodologique consiste à travailler en classe d'abord sur différentes tâches qui seront ensuite à résoudre par petits groupes en se servant d'Internet, par exemple pour la préparation d'un échange : recueillir des informations sur le trajet, les correspondances pour se rendre chez les partenaires, sur les curiosités sur place, sur le système scolaire, les particularités de l'établissement du partenaire. Quant au thème, ce que nous proposons pour toutes les échanges, c'est aussi bien que les élèves traitent en groupe différents aspects mais que la mise en commun en classe reste souvent sans Internet quitte à avoir recours là aussi à des techniques « de pointe » (projecteur externe pour ordinateur/beamer), si on en dispose. Cela peut se faire sous forme de petits résumés par différents élèves présentant le fruit de leur recherche. Mais la présence d'un établissement sur Internet se prête à y présenter la *documentation* * d'une coopération et d'une rencontre. Plusieurs serveurs offrent aussi la possibilité d'installer un espace de travail en commun qui n'est accessible que par mot de passe.

La facilité de la communication par Internet est aussi un danger. Comme dans les bavardages-clavier chez soi, on peut sauter vite d'un thème à l'autre, zapper indéfiniment en perdant de vue ce que l'on cherchait - une information chasse l'autre -, alors que l'éducation demande des approfondissements, des temps d'arrêt, d'hésitation, des retours en arrière, une nouvelle demande dont la réponse exigerait d'abord de s'informer par soi-même. Le risque est grand de se perdre ou de s'égarer sur la toile ! Il faut donc donner des tâches précises aux élèves et aussi limiter le temps pour effectuer une recherche. C'est pourquoi nous préférons utiliser le courrier électronique plutôt que le bavardage-clavier (chat) qui requiert beaucoup plus de compétence linguistique (soit par écrit, soit en production orale). Le thème à traiter pendant une telle séance exige une bonne préparation des deux côtés. Le courriel, lui a en plus le grand avantage que les partenaires peuvent prendre le temps, retravailler les messages et les réutiliser en tout ou en partie. (cf. *courriel* *)

Intervenant

Celui-ci représente une figure inséparable de la philosophie de nombre de projets présentés. Le point de départ est simple : il s'agit de s'adjoindre les services d'une personne compétente dans un domaine peu ou pas représenté dans les disciplines habituelles. Ici, il s'agit de dessinateurs, de danseurs, de comédiens, de musiciens. Selon les situations, ils viennent simplement en apport pour soutenir un travail de façon occasionnelle et un peu par hasard, ou bien ils occupent au contraire une place centrale dans l'équipe pédagogique. Dans ce dernier cas, cela est lié au fait qu'ils travaillent déjà en relation avec un établissement dans le cadre d'ateliers périscolaires ou de projets pédagogiques (y compris au niveau du quartier et non plus seulement de l'établissement scolaire proprement dit). Ils viennent donc très naturellement se joindre à une activité d'« échanges », car celle-ci recouvre souvent leur propre pédagogie (développement de l'enfant et de l'adolescent, ouverture vers l'extérieur, découverte, expression, communication).

Leur apport est décisif pour plusieurs raisons :

- ils incarnent par leur âge (souvent jeunes) un(e) interlocuteur/trice d'un autre type que les enseignants : plus accessibles, moins scolaires, nouveaux (par ce qu'ils proposent),
- ils sont en même temps souvent exigeants sur l'engagement qu'ils attendent des élèves : ils les interpellent plus directement (cf. le journal de la rencontre sur l'île du Frioul), les sollicitent plus franchement mais les encouragent tout autant,
- par leur culture professionnelle autre que pédagogique, artistique, ils appréhendent et font appréhender autrement l'activité d'apprentissage, l'effort, le travail et savent mettre en valeur ce qui a été fait en référence à une autre aboutissement, le spectacle, la présentation et une autre instance, le public.

Cette expérience nouvelle pour beaucoup d'élèves est aussi décisive, car elle représente un cap qu'ils franchissent dans leur réticence et leur appréhension.

D'autre part, la collaboration entre intervenant et enseignant est souvent aussi très fructueuse. Même si sur le fond ils partagent la plupart du temps la même philosophie éducative, la façon de faire des uns et des autres est différente et donc source d'un mutuel enrichissement. En particulier pour les enseignants qui sont tout à la fois déchargés du monopole éducatif habituel tout en étant partie prenante du travail pédagogie commun.

Jeux

Les élèves ont, en liaison avec certains thèmes, élaboré des jeux, par exemple le « Jeu de la Gesamtschule » ou le « Jeu pour faire connaissance », tous les deux réalisés par les élèves de la « Gesamtschule ». Ceux-ci sont destinés à permettre à leurs camarades de faire connaissance et d'assimiler des informations sous forme d'un jeu de parcours.

L'une des autres formes utilisées est celle du « jeu de piste » que le groupe d'accueil élabore à l'intention du groupe visiteur pour lui permettre de se familiariser à son lieu de séjour, lors de la semaine de rencontre. On y trouve les endroits importants de la ville qui permettent à chacun de se repérer facilement et aussi les lieux qui sont importants pour le thème de travail.

Un exemple à titre d'illustration : au cours d'un projet consacré au thème de « l'habitat », une visite a été organisée, à Francfort. Les élèves y ont photographié en commun des édifices et des lieux importants. A partir des photos réalisées ils ont fabriqué des cartes postales en gravant les motifs sur des plaques de linoléum dont ils se sont servi pour l'impression.

Journal de bord

Nous ne saurions trop recommander aux enseignants et aux élèves de tenir un journal de bord pendant leur projet pour y consigner d'une part les différentes étapes du travail prévues, d'autre part le déroulement tel qu'il a eu effectivement lieu ainsi que les nombreuses observations, impressions, remarques qui s'accumulent au fur et à mesure du travail. Enfin, n'oublions pas les éventuelles photos-souvenir qui illustrent le tout !

Nous-mêmes, nous avons pu constater à quel point il était utile après coup de pouvoir se remémorer les étapes successives du travail, ce qui avait été fait, appris, modifié par rapport au projet initial et du fait des mille et un détail pratiques dont il avait fallu tenir compte (cf. le projet Marseille – Francfort). Un tel aide-mémoire, un *mémoire du projet* * est précieux pour ne pas dire indispensable au moment d'établir une *documentation* * (cf. *relations publiques* *).

Il peut être aussi très utile à l'occasion d'une *rencontre* * d'élèves comme nous en avons fait concrètement l'expérience. Certains élèves préfèrent cette forme pour y faire part de leurs critiques ou de leurs impressions. Il peut ainsi devenir un lieu d'échange où les élèves s'expriment sur ce qu'ils ressentent, ce qu'ils constatent dans un lieu et un milieu nouveaux et où ils dialoguent entre eux.

Celui-ci représente enfin éventuellement une véritable mine d'or, livrant un corpus qui peut être réutilisé sous différentes formes, en classe pour des discussions a posteriori et pour réaliser des documents divers comme des films vidéo ou des collages par exemple.

Langue(s)

Comme nous l'avons précisé dans la description des projets, nous pensons que les objectifs purement linguistiques ne doivent pas être prioritaires dans notre approche. Il est tout aussi

essentiel que d'autres moyens d'expression que la langue soient utilisés, en particulier les supports visuels et sonores. Lorsque les élèves veulent faire connaître leurs activités extrascolaires, leurs loisirs préférés par exemple, ils peuvent utiliser des *collages* * ou réaliser des cartes postales *. La question de la langue utilisée n'est plus la seule importante dans ces modes d'expression et de communication. Il faut insister sur ce point dès la mise en place du projet. De même, nous recommandons de ne pas se contenter de l'usage d'une seule langue. Les textes « mélangés » peuvent être tout aussi valables (cf. *connaissances en langue étrangère* *). Pourquoi les élèves ne pourraient-ils pas se dire « bonjour » dans une autre langue que le français ou l'allemand dans un projet d'échange franco-allemand ?

Les objectifs essentiels étant la capacité de communiquer dans le cadre d'un travail de coopération, le renforcement de la *motivation* * pour les langues étrangères et de l'intérêt pour les cultures étrangères, la seule langue étrangère ne peut pas être envisagée en tant qu'objectif absolu, prioritaire dans tous les cas et exclusif de tout autre.

Il est important que les élèves puissent être mis en situation d'être compris et de comprendre ce qu'on leur adresse. Ils trouveront des documents et des productions intéressants et vivants, poseront des questions pour mieux comprendre leurs interlocuteurs et feront preuve d'imagination pour se faire mieux comprendre d'eux si des questions du même genre leur sont adressées. Certaines répliques auront même peut-être plus de force que celles qui auraient utilisé « simplement » des mots.

Tout dépend, bien sûr, du contexte scolaire au sein duquel est inscrit un tel *projet* * d'échange (cf. *groupe* *) et de la compétence linguistique des élèves concernés. En langue étrangère, la part accordée à la langue du pays partenaire sera plus importante bien évidemment et son utilisation plus fréquente dans l'échange de productions que lorsqu'il s'agira d'autres disciplines, telles que les arts plastiques ou la musique ou bien encore de regroupements dans le cadre d'activités facultatives en dehors des disciplines d'enseignement. (cf. *Interdisciplinarité* / *pluridisciplinarité* *, le projet Marseille-Francfort).

Lieu de rencontre / tiers-lieu

Cf. le projet Marseille - Francfort : le lieu/le tiers-lieu

Matériaux / supports / médium

Ce qui frappe si l'on considère l'ensemble des productions des élèves, c'est d'abord leur très grande variété. S'y mêlent des types de réalisation connus comme les films vidéo, les diapositives, les photos, et des genres, des supports et des objets plus inhabituels comme le roman-photo, genre littéraire plein de ressources insoupçonnées ou les mannequins, les chars de carnaval en modèle réduit démontables, les masques, pour ne citer que quelques exemples. Pour certains thèmes, dont « la fête », les documents transmis sont en fait les objets eux-mêmes liés directement au sujet. Le matériel réalisé a d'abord un caractère informatif et illustratif. Le groupe qui le reçoit peut aller au-delà de cet aspect en le réutilisant à d'autres fins (cf. démarche - leur utilisation par le partenaire).

Il convient de préciser que la nature et la présentation des productions peuvent inciter le destinataire à se les réapproprier (à sa façon). En voici deux exemples, semblables au premier abord, mais pourtant différents :

1. Les élèves de la Realschule de Berlin ont envoyé à leurs camarades des gâteaux secs de Noël tout faits d'une part, mais aussi les recettes et les moules nécessaires à leur fabrication pour leur permettre de « mettre la main à la pâte ».
2. Les élèves d'un collège français ont mis en scène deux « espions/ »barbouzes » qui les présentent au cours de leur enquête dans le collège. Une fois leur travail terminé en France, ils sont envoyés en Allemagne pour poursuivre leur « tâche » dans l'établissement correspondant.

On constate dans les deux exemples la même préoccupation d'utiliser la production comme médiatrice entre les deux groupes, comme un sorte de témoin qu'on se transmet pendant une course d'équipe. La production sert de stimulateur, constitue une invite à continuer le travail entrepris. Elle est faite pour être complétée, pour qu'on y réponde car elle laisse la place à l'autre.

Le support utilisé doit aussi être en rapport avec le sujet traité et apporter quelque chose. Il serait peu convaincant de réaliser une séquence vidéo de présentation ne présentant que des photos fixes !

Mémoire du projet

Si nous utilisons ce terme, c'est qu'il recouvre tout à la fois ce qui reste dans l'esprit de ceux qui l'ont vécu et les traces de ce qu'ils ont fait. Ceci vient de ce que nous avons pu constater à maintes reprises à quel point il était important de prendre en compte les effets à long terme d'une telle pédagogie, qu'on retrouvait souvent dans l'intérêt particulier durable des adultes pour telle langue ou tel pays les traces des « échanges ». Cela se confirme dans les questionnaires qui ont été distribués à d'anciens élèves du primaire devenus adultes et à qui on demandait ce qui était resté de cette expérience (cf. le projet Nevers-Coblence). Cette dimension sera amenée à s'affirmer de plus en plus si l'on en vient à intégrer la pédagogie de l'échange et de la rencontre à la vie normale d'un établissement et à l'ensemble de la scolarité des élèves.

Il est donc important d'observer avec attention comment l'expérience circule et se transmet, que ce soit entre les élèves eux-mêmes, entre ceux qui ont participé à la rencontre et les autres, entre les anciens et les nouveaux (cf. le projet Marseille-Francfort, les acteurs adolescents), entre ceux qui connaissent déjà et ceux qui découvrent (cf. id. les acteurs adultes, « le passage de témoin »).

On peut assimiler pour une part le travail de diffusion, de *publicité* *, au sens premier du terme de documentation en tant que travail de mise en mémoire.

Un autre aspect important est celui du lieu où cette mémoire peut s'installer en permanence. L'exemple du Centre de Documentation et d'Information/CDI du collège marseillais est très encourageant et intéressant. Les productions des différentes années y sont exposées (et pas seulement stockées), avec des informations sur le déroulement mais aussi une documentation sur Francfort, constamment réactualisée. Ainsi chaque élève qui se rend au CDI peut-il prendre connaissance à tout moment de ce qui s'est fait et se fait actuellement dans le cadre de ce projet en plus de ce qu'il entend dire par ceux qui y ont participé.

Médium (cf. voir matériaux / supports)

Motivation - le goût de l'exotisme

Aujourd'hui encore découvrir une langue et une culture étrangères constitue quelque chose qui sort de l'ordinaire. Bien souvent, cela est synonyme de nouveauté, de découvertes stimulantes, de recherche de choses hors du quotidien et de la banalité.

Il ne s'agit donc pas de retrouver un quotidien ailleurs, mais d'un besoin de dépaysement et d'exotisme associé en général aux loisirs et aux vacances. Celui-ci est soigneusement entretenu par l'industrie touristique elle-même à grand renfort de brochures et d'informations très prometteuses. Il convient de ne pas sous-estimer ce besoin d'exotisme, chez les enseignants et chez les élèves.

Le travail que nous proposons est cependant à l'opposé de cette vision de l'étranger comme cadre d'un dépaysement planifié. Il entend faire naître et/ou se développer la curiosité et l'ouverture vis-à-

vis d'une société étrangère appréhendée dans sa vie quotidienne, banale éventuellement. C'est un domaine qui peut être relativement inconnu des enseignants, même des enseignants de la langue étrangère concernée. Eux aussi ne connaissent bien souvent le pays étranger que sous l'angle touristique, en visiteur qui voit les choses de l'extérieur et n'est pas plongé dans la vie quotidienne. Même les enseignants qui ont fait un séjour d'études dans le pays et connu la vie scolaire et/ou universitaire n'échappent qu'en partie à cette constatation. Il se peut, par ailleurs, que ce séjour date déjà un peu et qu'en conséquence, les connaissances ne soient plus en accord avec l'évolution de la société actuelle.

Comprendre une société étrangère, c'est assembler patiemment les pièces d'un puzzle, fait de bric et de broc, d'observations, de constats, d'informations de toute sorte. A certains moments viennent s'y ajouter de véritables « découvertes » qui font « tilt » ; cependant dans les « généralisation(s) » entrent aussi les préjugés, les à peu près qui doivent être révisés et corrigés au fur et à mesure de nouvelles expériences.

A la différence de l'exotisme dans sa version touristique, la véritable découverte, la remise en question gênante, la curiosité à propos d'un fait sur lequel on bute ne sont pas prévisibles.

En quoi peut donc résider pour les enseignants et les élèves une telle motivation qui fait qu'on tient à se mettre en situation d'autoquestionnement, de doute, d'incertitude ? Nous pensons qu'elle tient au fait que notre monde est de plus en plus petit et qu'un tel constat implique une remise en question dans la façon de s'appréhender soi et les autres. La multiculturalité des sociétés, sur un plan interne et externe, font que de telles expériences de confrontation sont indispensables. Quant à l'exotisme, il peut tout aussi bien exister dans les choses quotidiennes, banales et évidentes. Un exotisme en profondeur et durable, celui-là.

Motifs pédagogiques

Nous ne recensons pas ici toutes les raisons qui ont pu amener les enseignants à se lancer dans une telle coopération mais nous nous limiterons à quelques-unes qui nous paraissent particulièrement significatives.

Chez les enseignants de langue étrangère, ce qui prévaut souvent, c'est un profond sentiment d'insatisfaction en ce qui concerne la position de leur discipline, son statut et son manque de valorisation aux yeux des élèves. Il s'agit bien souvent de réhabiliter une langue étrangère, d'en faire une discipline attrayante qu'on envisage de choisir le moment venu alors qu'elle est, dans le cas de l'allemand tout particulièrement, considérée d'ordinaire comme difficile et surtout sélective, réservée à une minorité d'élèves (cf. le projet Marseille-Francfort).

On a pu constater maintes fois que ce travail avait influencé positivement le choix de la langue vivante intervenu par la suite chez certains élèves qui y avaient participé. Leur intérêt pour la langue et la culture allemandes avait ainsi été éveillé concrètement. Notons au passage aussi le rôle important que le travail d'information auprès des *parents d'élèves* * a joué.

Côté élèves, le fait d'acquérir certains savoir-faire qui peuvent leur être utiles par la suite dans leur vie professionnelle ou autre et d'insister sur des démarches d'apprentissage à caractère non exclusivement cognitif est au nombre des motifs les plus couramment cités.

Le troisième type de raisons touche à ce qu'on appelle « l'enseignement interculturel » au sens large. On entend par là le fait que les élèves réfléchissent concrètement sur leur identité et apprennent à percevoir les autres de façon plus nuancée pour acquérir un jugement plus différencié et se montrer plus ouverts à l'égard de tout ce qui touche à l'étranger. Il semble par ailleurs que le fait d'aborder l'étranger « à distance » soit plus facile que lorsqu'il s'agit des étrangers de son environnement immédiat.

Parents d'élèves

Dans la mesure où le travail en projet se différencie sensiblement des formes d'enseignement auxquelles les parents sont familiarisés, il importe de les informer du pourquoi et du comment d'une telle pédagogie (cf. *relations publiques **).

Ceci est d'autant plus indispensable que les activités des élèves dépassent le cadre « ordinaire » de l'école et « mordent » éventuellement sur la vie extra-scolaire de ceux-ci.

Comme en témoigne l'expérience, il arrive que des parents manifestent leur intérêt et leur curiosité en téléphonant à une enseignante pour en savoir plus sur « ce projet dont leur enfant n'arrête pas de leur parler ! »

Ces rapports plus étroits avec le milieu familial des élèves peuvent être liés, dans certains cas, directement au travail thématique : dans le cadre d'un travail sur l'histoire contemporaine, on fera appel au témoignage des parents, des grands-parents (cf. le projet Hochfelden-Niederroden (première formule), l'album de photo sur l'école hier et aujourd'hui) ou bien on sollicitera tel ou tel parent particulièrement compétent dans le domaine envisagé pour intervenir dans le projet et assister les élèves dans leurs recherches et leurs travaux.

Ils sont enfin plus impliqués que dans le cas d'une pédagogie qui s'arrête aux murs de la classe puisqu'ils sont le cas échéant directement sollicités :

- dans le cas d'un hébergement familial tel qu'il est la règle dans la formule des « échanges » la plus courante où ils jouent un rôle actif (accueil, fonction de médiateur dans la découverte du pays, etc) ;
- en tant qu'accompagnateur de groupe dans l'enseignement primaire (cf. le projet Nevers-Coblence) ;
- financièrement, dans la mesure où ils soutiennent des activités qui ne sont pas prises en charge dans la cadre de la gratuité du service éducatif.

Cette implication des parents est un facteur important de motivation et de continuité ; une fois familiarisés et gagnés par un tel travail, ils constituent un soutien utile par la suite pour pouvoir poursuivre ce qui a été entrepris.

Selon les traditions nationales et locales et les situations concrètes, cette collaboration entre les instances scolaires et leurs représentants (chef d'établissement, enseignants, autres) et les parents dans le cadre de ce travail sera quelque chose de connu, de familial ou bien au contraire une première.

A ce titre on peut citer comme référence les échanges d'enseignants où les enseignants transplantés découvrent de mille et une façon à quel point les rapports entre l'école et le monde environnant peuvent être autres que ce qu'ils connaissaient jusqu'alors. De nombreux enseignants français faisant un échange de poste avec un collègue allemand sont, dans un premier temps, déroutés par la présence des parents d'élèves et leur pouvoir (reconnu) dans les débats autour de l'établissement et dans la vie scolaire. Une fois le choc du dépaysement et la crainte de l'immiscion dans leur indépendance passés, beaucoup trouvent dans cette participation active un soutien et un apport intéressant qu'ils souhaitent encourager auprès de leurs parents d'élèves à leur retour en France.

Il y a dans la pédagogie de l'échange et de la rencontre que nous souhaitons soutenir ce type de rapports inscrit en filigrane entre l'école et les parents, plus coopératif, même s'il n'y a pas confusion des rôles. Il serait important d'inciter les représentants de parents dans les établissements et les associations de parents d'élèves à faire un travail de réflexion et des

propositions sur le terrain des « échanges », ce qui est peu le cas jusqu'à présent. (cf. aussi *Accueil dans la famille **)

Portfolio

Même si les enseignants ne font pas encore explicitement référence à cette notion dans leur travail et dans les projets décrits, il est bien souvent implicitement présent. Nul doute toutefois qu'il permettrait de systématiser certaines recherches.

Qu'entend-on par là ? « Un portfolio consiste en de multiples éléments – preuves créées pendant un laps de temps étendu, afin de représenter un large ensemble de compétences et d'acquis ». Il contient les travaux personnels de l'élève que celui-ci considère comme représentatifs de ses capacités et de sa personnalité... Il doit aussi comprendre la réflexion de l'élève sur ses compétences et ses acquis, et les différentes étapes requises pour parvenir au niveau atteint. L'usage des portfolios donnent l'occasion aux élèves d'utiliser de façon active et d'appliquer de façon pratique ce qu'ils apprennent.

Le portfolio suppose donc une vision de *l'évaluation ** active, comme continuum et comme dynamique, et non comme une simple série d'instantanés.

Il vaut bien sûr tout autant pour un groupe, une classe, que pour les individus. Dans le cadre d'une école où les ordinateurs sont passés dans les mœurs, il sera aussi possible de présenter le portfolio autrement que sous forme d'une « chemise » : une page de Web, par exemple (avec images, graphiques, animations, lien audio et vidéo, textes de toutes sortes) facilement accessible aux élèves, aux enseignants, aux *parents ** et à un public extérieur.

Il peut en outre varier avec l'audience choisie : la classe elle-même uniquement, la famille, l'école, un groupe-destinataire avec qui on travaille, des invités (cf. *publicité **, *relations publiques **). Son contenu est alors fonction du public auquel on s'adresse. Il n'est donc pas quelque chose de monolithique mais, au contraire, un ensemble de ressources documentaires disponibles.

Il recouvre trois fonctions :

1. la conservation de ce qui a été fait, qui est sélectionné, par rapport à une autre référence que la simple note et qui va au-delà (cf. *documentation/thésaurisation **, *mémoire du projet **),
2. l'évaluation des travaux, progrès et la visualisation du processus d'apprentissage,
3. la réflexion métacognitive, c'est-à-dire ce qu'on a coutume de désigner par « apprendre à apprendre » (cf. *éducation tout au long de la vie **) où l'élève est invité à réfléchir sur son travail (ce qui vaut tout aussi bien au niveau collectif dans le cas d'un échange de documents, par exemple).

(cf. Gresso, Hélène, Lomicka, Lara : « Le portfolio : une méthode active, constructive, réflexive » In : Tracer Dossier : Portfolio, N°15, mars 1999)

Planification / programmation

Il convient d'insister particulièrement sur le rôle-clé que joue dans le « contrat de coopération » la planification, en particulier dans le cas d'un projet s'étendant à toute une année. Nous conseillons d'utiliser d'abord, pour ce faire, les calendriers scolaires des pays respectifs indiquant toutes les vacances, tous les jours fériés, tous les événements qui peuvent entraîner des perturbations par rapport à l'emploi du temps « normal » et qui risquent de devenir des obstacles ou des sources de retard ou de perturbation. (cf. *gestion du temps **).

En second lieu, il convient d'élaborer un échéancier contenant les dates d'envoi, les phases d'élaboration et de traitement des productions, etc (cf. *Elèves sans frontières : télécopie...*).

L'expérience nous a prouvé qu'il valait mieux ne pas fixer de dates trop précises mais plutôt prévoir une échéance du type: « début du mois ». D'autre part, plus on s'y prend tôt, mieux cela vaut.

Une certaine souplesse avec des battements possibles peut faciliter la tâche des enseignants et des élèves pour éviter d'être toujours sous la pression du temps et des échéances, surtout quand on commence, pour la première fois, un échange de productions sans pouvoir se référer à une quelconque expérience. Les réactions, les échos et les demandes d'information complémentaire ne doivent pas être sacrifiés ou mis à l'écart sous prétexte d'un risque de retard par rapport au calendrier prévu initialement. Il faut tenir compte des impondérables et aussi du fait qu'un groupe peut décider d'utiliser « à fond » un envoi qu'il trouve intéressant.

En cas de retard, il est important de prévenir le groupe partenaire afin qu'il puisse prendre ses dispositions. Quoiqu'il arrive, il convient de respecter les engagements pris au début du projet pour la durée de l'échange, car une interruption de la coopération en cours de route aurait des conséquences très négatives.

En résumé, on voit à quel point cette planification est vitale pour le bon déroulement de la collaboration, mais qu'elle n'est pas un absolu et donc qu'elle est une aide et non une servitude. Planifier et improviser si besoin est ! Comme le dit si bien Richerich, cette pédagogie rappelle à maints égards la musique de jazz où l'improvisation joue un rôle si important : les thèmes et les harmonies sont connues et pour le reste on voit en situation ! On ne rejoue pas note pour note une partition fixée à l'avance.

Préparation linguistique (à la rencontre)

Comment envisager une préparation linguistique spécifique pour les élèves avant la rencontre ? Nombre de documents et de manuels didactiques ont pris en compte cette « situation-cible » dans l'enseignement des langues étrangères ces dernières années et cela constitue une aide importante pour enseignants et élèves.

Toutefois cette préparation dépendra bien entendu du niveau linguistique des élèves. Si l'on s'adresse à des groupes * hétérogènes, comme c'est le cas bien souvent dans une coopération, on sera confronté immédiatement à cette question de prérequis linguistiques très différents.

Il nous semble important de mettre en avant le fait qu'il s'agit de vivre la langue dans des situations qui ne sont qu'en partie prévisibles. Tous les modèles didactiques d'apprentissage des langues sélectionnent les situations de communication à un nombre limité de paramètres, ce qui simplifie les choses tout en les rendant très artificielles). C'est pour cette raison que nous pensons que la préparation linguistique ne peut se résumer à des énoncés prévisibles. Elle doit impérativement insister sur les stratégies de compréhension : comment est-ce que je peux me débrouiller – ce mot n'étant ici pas dépréciatif, car c'est un art que de se débrouiller ! – et apprendre à gérer une situation de communication où je n'aurai qu'une partie des outils possibles à ma disposition. C'est dans cet art de mobiliser tout ce qu'on sait qu'il faut progresser.

La rencontre en tiers-lieu où les élèves sont amenés à beaucoup communiquer entre eux le montre amplement : ils ont recours à tout ce qu'ils savent pour comprendre et se faire comprendre. Les enjeux sont évidemment autres qu'en classe, la notation mise à part.

Cette (relative) imperfection des énoncés linguistiques est largement compensée par le fait d'avoir réussi à (se faire) comprendre. Tous les témoignages le confirment : les élèves ont pris goût à la langue étrangère (nous dirions volontiers aux langues). Ils ont appris aussi à parler leur propre langue autrement pour être compris. Ce qui au regard d'une compétence de communication est fondamental, si on veut bien relier réconcilier et non opposer langue maternelle et langue étrangère.

Production / processus

C'est sciemment que nous mettons ici les deux termes en relation. Dès lors que nous insistons sur le rôle des documents produits et échangés selon un échéancier fixé à l'avance, il pourrait sembler que la priorité est donnée au produit. En fait, les produits / productions ne constituent pas une valeur en soi, indépendamment du processus de communication qu'ils impliquent et qu'ils matérialisent. Il convient donc de les percevoir comme des instantanés, à un moment donné, du processus d'échange entre les deux groupes (cf. *planification / programmation* *).

L'exemple suivant montrera l'interaction entre produit / production et processus :

Les films vidéo réalisés par les élèves d'un collège alsacien et leurs camarades de la « Gesamtschule » allemande sur leurs établissements respectifs constituent un ensemble de réalisations (qui peuvent être considérées comme autant de textes) autonomes ayant leur valeur et leur signification propres. Cependant en permettant à chacun des groupes d'élèves de rendre visite à l'établissement partenaire et d'y tourner le cas échéant un autre film, on est amené à réinterpréter les réalisations vidéo comme un système où les éléments élaborés dans un ordre chronologique renvoient les uns aux autres, matérialisant un processus de réflexion et d'apprentissage dialogique, comparable à la pratique du « droit de réponse ».

L'un des objectifs essentiels du projet d'échange réside dans le fait qu'enseignants et élèves sont amenés à considérer les travaux réalisés non pas comme des vérités définitives mais comme des étapes provisoires et transitoires, un état de la réflexion des deux groupes à un moment X du processus. Ceci implique que les produits ne doivent pas avoir ce caractère de perfection et d'accomplissement qui les réduit à des objets qu'on admire passivement mais peuvent être volontairement incomplets, inachevés, imparfaits, provocateurs, sources d'interrogation et de curiosité, en bref générateurs et incitateurs de réutilisation, d'appropriation pour ceux qui les reçoivent. (cf. *interprétation* *, *qualité* *, *réactions/échos* *)

Projet (pédagogie du projet, structure d'enseignement sur projet)

En plaçant au centre de ses préoccupations l'approche thématique selon différents modes d'appréhension et de traitement, la pédagogie de l'échange relève de « la pédagogie du projet » et partage avec celle-ci les caractéristiques suivantes : prédominance des méthodes actives, forte implication des élèves (cf. *centration sur l'apprenant* *) au-delà du découpage habituel en disciplines au sein d'une approche tout à la fois plus globalisante et plus concrète de l'objet d'étude, importance de l'interaction entre élèves, de la gestion coopérative de l'apprentissage, etc.

Si la définition de ce type de pédagogie ne pose pas de problème d'un pays à l'autre, en revanche sa mise en pratique fait souvent appel à des traditions et des structures différentes. Elle a pris des formes qui varient très nettement selon les systèmes d'enseignement nationaux.

En France, la structure qui s'est implantée historiquement est celle du Projet d'Action Educative (P.A.E.). Même s'il existe un ensemble considérable de P.A.E. ayant chacun leur marque particulière, ils ont cependant pour trait commun et pour intention déclarée d'associer un maximum d'élèves à des travaux concernant un thème de recherche commun. Le fait d'associer le plus grand nombre possible de disciplines d'enseignement permet d'en baliser le champ et de multiplier les recoupements. Il est intégré au temps d'enseignement et peut aller jusqu'à couvrir 10 % de celui-ci. En plus, il bénéficie d'un appui financier. (cf. *autonomie de l'établissement* *)

En Allemagne et dans les différents « Länder », on trouve, d'une part, des projets interdisciplinaires, et d'autre part, ce qu'on appelle des « Projektwochen » (semaines de projet) et des « Projekttage » (journées de projet) dans certains cas. Ces semaines de projet, qui sont implantées de façon variable, sont des semaines banalisées. Elles concernent des activités qui

n'ont officiellement rien ou peu à voir avec les disciplines d'enseignement, regroupant les élèves en groupes d'affinités.

Cette simple esquisse des modalités d'implantation de la pédagogie du projet dans des systèmes scolaires différents laisse entrevoir les difficultés qui peuvent surgir de la mise en rapport à des fins de coopération. Tant pour ce qui est de la façon dont elle est intégrée que pour ce qui est de la philosophie éducative qui la sous-tend.

Un exemple :

Le cas le plus net a été celui de la coopération entre un PAE d'un collège dijonnais et des « Arbeitsgemeinschaften » (activités facultatives (situées) en dehors des heures de cours obligatoires) d'un établissement de type « Gymnasium » (lycée 1er et 2ème cycles) du Nord de la Hesse (cf. le projet Dijon-Frankenberg et *groupes d'apprenants* *).

Deux types de problèmes sont apparus :

1. La nécessité pour les enseignants de se comprendre, c'est-à-dire d'établir des correspondances, des passerelles entre systèmes éducatifs et structures institutionnelles. Même si tous étaient grosso modo d'accord sur les objectifs généraux et les méthodes d'une pédagogie du projet, chacun devait l'envisager à partir de son contexte et de ses modalités particulières. Par exemple, la notion de lutte contre l'échec scolaire n'a pas le même sens, s'il n'y a plus qu'un type d'établissement scolaire du premier cycle secondaire, comme en France le collège - ou s'il existe encore plusieurs types d'établissement comme en Allemagne où se maintient la distinction entre « Hauptschule », établissement (de) « primaire long », « Realschule » comparable aux anciens collèges d'enseignement généraux (CEG) ou d'enseignement secondaire (CES) et « Gymnasium », lycée « traditionnel » concernant le secondaire long (de 10 à 18 ans), avec en plus un collège unique, la « Gesamtschule » qui n'a pas pu s'imposer comme établissement, intégrant les anciens types.
2. Dans une perspective d'échange de productions, les élèves allemands souhaitent pouvoir établir des liens personnels avec un groupe restreint, ce qui est très difficile quand il s'agit d'un P.A.E. soucieux d'associer un maximum d'élèves. En revanche, il faut concéder que le P.A.E., dans la mesure où il s'adresse à un grand nombre d'élèves, assure aussi une plus grande publicité au travail qui se fait, y associe des élèves très différents pour qui le pays étranger resterait sinon parfaitement inaccessible et qui ne se sentiraient pas concernés par celui-ci. A long terme, cela peut même influencer le choix des langues étrangères.

Publicité / intimité de l'enseignement

Dès lors que ce qui se déroule dans la classe et dans l'établissement est en relation avec l'extérieur, l'enseignement perd en partie son caractère d'événement à « huis-clos », intime, soustrait au regard extérieur, pour devenir un dialogue ouvert, public. Cette ouverture vers l'extérieur qui guide enseignants et élèves ne doit pas se limiter aux seuls participants directs du projet de groupe-partenaire mais toucher aussi les personnes concernées de près ou de loin par ce qui se passe (cf. *relations publiques* *). Cette dimension nous semble déterminante pour ce qui est de la qualité du travail réalisé et de sa signification. Qui sont les destinataires possibles ? De quelles autorités autres que les seuls enseignants peut découler sa reconnaissance ? Quelle motivation peut naître de nouveaux enjeux ?

Qualité (cf. aussi excellence par la coopération)

S'il est dans nos intentions que les élèves soient mis en situation de réaliser un échange de productions, nous avons pu constater à plusieurs occasions qu'ils jugeaient souvent leurs travaux en fonction de critères appliqués par des professionnels soucieux d'une haute qualité esthétique et technique.

Cela tient sans doute pour une part au fait que les élèves sont des enfants « gâtés » de l'ère des médias pour qui la perfection technique est une évidence. Cependant, dès qu'ils quittent le rôle de consommateurs pour essayer de faire quelque chose par leurs propres moyens, le risque est grand qu'ils réagissent par le découragement du débutant ou de l'amateur qui se frotte à une technique qu'il ne maîtrise pas (*fautes **).

Par ailleurs, les élèves peuvent dans certains cas se contenter de vouloir expédier des productions faites à la va-vite, négligées et il convient de poser un minimum d'exigences en ce qui concerne la qualité technique et esthétique, même de la part d'amateurs.

Accepter l'imperfection de ses propres travaux ou de ceux du partenaire sans avoir de sentiments d'infériorité ou sans avoir honte exige un certain courage, tant de la part des élèves que des enseignants et il importe de l'accepter comme une limite nécessaire, tout en se reconnaissant dans ses « oeuvres ».

La question de la qualité et des exigences à formuler à ce sujet a occupé une place importante et fait l'objet de débats animés dans les projets présentés ici, sans doute, entre autres choses, du fait de la participation très active d'enseignants d'arts plastiques et d'*intervenants ** (cf. *interdisciplinarité */ fautes **). Sans oublier des philosophies éducatives différentes qui puisent leur source dans les conceptions divergentes des enseignants et aussi, en France et en Allemagne, dans des traditions différentes.

Nous pensons que le souci d'une certaine qualité est tout à fait justifié tant qu'il n'a pas pour conséquence de « bloquer » toute initiative et toute tentative de débutant et, surtout, tant qu'il est lié au souci de mettre en rapport optimal intention et réalisation en termes de communication.

Un exemple :

Les chars de carnaval en miniature réalisés à Berlin et expédiés dans le sud de la France ont eu à leur réception un très grand succès parce qu'ils incarnaient de façon très convaincante des idées, des problèmes de société, tels que par exemple « la faim dans le Tiers-Monde face à l'Europe coulant sur le surplus de beurre ».

Il est bien évident que, dans un cas comme celui-là, la qualité esthétique contribue beaucoup à provoquer un choc affectif et cognitif chez le spectateur.

Dans un même temps, il faut insister sur la dimension « dialogique » de toute production. Comme l'a fort bien souligné une enseignante, la qualité esthétique et technique peut bloquer l'utilisation de la production transmise : on ne peut qu'applaudir à la qualité de l'illustration. Paradoxalement, une perspective telle que la nôtre doit concilier qualité, c'est-à-dire soin à apporter au travail en tant que respect du destinataire et caractère fragmentaire, incomplet, ouvert de la réalisation. (cf. le projet Martigues-Berlin, « La fête »).

Réactions / échos / réciprocité

Contrairement à ce que nous souhaitions à l'origine, il est apparu que les groupes avaient la plus grande difficulté à réagir « à chaud » aux envois qu'ils recevaient pour faire part à leurs camarades des réflexions et des réactions suscitées par les documents et productions qui leur étaient destinés. Ce point faible renvoie à deux questions :

En règle générale, le rythme de travail est soutenu et les enseignants et les élèves ont toutes les peines du monde à suivre le calendrier prévu, parallèlement à toutes les obligations « normales » de l'enseignement habituel et en comptant tous les imprévus qui viennent perturber le déroulement du projet (cf. *planification **). De par leur nature, les réactions ne sont pas prévisibles et si l'on veut

en faire la base d'un échange fructueux, elles risquent de mettre à mal la planification du travail. (cf. *gestion du temps* *).

- Les élèves, et c'est bien normal au départ, sont très absorbés par leurs propres réalisations. Il semble que cet investissement les empêche dans un second temps d'appréhender avec la même intensité les productions « étrangères » qui leur parviennent.

Partant de ces constatations, nous souhaiterions formuler quelques recommandations :

- il faut prévoir dès le début, au moment de l'établissement de la planification de la coopération des « temps morts », des espaces intermédiaires pendant lesquels les réactions, les demandes d'information complémentaire sont possibles et ne pas seulement tenir compte des dates d'expédition pour les envois (cf. *Elèves sans frontières...*, *planification* *);
- les documents doivent toujours être resitués dans la perspective de l'échange et ne pas s'autonomiser (*production* / *processus* *). Pourtant, il serait souhaitable que chaque groupe décrive pourquoi il a voulu réaliser tel document, comment il s'y est pris, quelles difficultés il a rencontrées, etc., bref qu'il ne livre pas un produit fini mais qu'il permette à ceux qui vont le recevoir de reconstituer son histoire, sa vie. Les enseignants sont appelés à jouer un rôle important à ce niveau en rappelant toujours aux élèves la nature processuelle de l'échange et en donnant les impulsions nécessaires dans certaines situations (*matériaux* / *supports* *).

Relations publiques

Il nous paraît extrêmement important de faire connaître ce type de travail auprès des différentes personnes et groupes concernés directement et indirectement (collègues de toutes disciplines, direction et personnels de l'établissement scolaire, inspection, parents d'élèves, municipalité ...) afin d'en faire comprendre le caractère, éventuellement perçu comme inhabituel et d'éviter les attitudes de refus et même de rejet. Les expériences déjà réalisées nous incitent à recommander une telle information deux fois par an : une première fois en début d'année pour faire connaître le thème de travail envisagé, les démarches adoptées, les liens existant avec les objectifs traditionnels des disciplines concernées, et ce, en faisant appel à des expériences vivantes et concrètes afin que des non spécialistes voient de quoi il retourne et en quoi ce travail est justifié.

L'expérience a montré que le soutien direct de collègues enseignant la même discipline était plutôt l'exception que la règle. On a pu cependant constater que, dans bien des cas, la durée a joué en faveur d'un tel projet, à condition qu'une information régulière ait été adressée aux collègues. Certains se laissent petit à petit convaincre et finissent par s'associer à la démarche.

La présentation de ce travail à d'autres collègues de la ville, de la région peut déboucher sur la constitution d'un groupe de formation permanente regroupant des enseignants désireux d'entreprendre cette démarche ou de renouveler une pratique d'échanges dont ils ne sont pas satisfaits (cf. *formation* *).

La deuxième présentation publique a pour but de faire connaître les travaux réalisés au cours de l'année et doit donc avoir lieu en fin d'année scolaire ou au début d'une nouvelle année. Elle s'adresse à différents publics : classes ou groupes d'élèves de l'établissement non associés au projet, parents d'élèves, personnes extérieures à l'établissement mais s'intéressant à la vie de ce dernier (habitants du quartier, anciens élèves ...). Cette présentation peut prendre la forme d'une exposition regroupant des panneaux muraux et stands où l'on peut voir les documents réalisés par les deux groupes (albums de photo, roman photo, objets divers tels que masques, chars de carnaval d'un des projets réalisés, Internet, etc.)

Les productions peuvent également être montrées dans les classes à des élèves qui n'ont pas participé au projet et qui le découvrent par le biais des réalisations concrètes auxquelles il a donné

lieu. Allant au-delà d'une contemplation passive, ils peuvent se les approprier à leur tour pour travailler et apprendre.

Enfin, la présentation peut revêtir la forme de sketches et de saynètes joués à l'occasion d'un spectacle organisé spécialement dans le cadre de la fête de l'école ou bien dans toute autre festivité locale.

Les élèves doivent avoir connaissance de la présentation publique, dès le début, ce qui permet de guider le travail et de créer un cadre qui implique une responsabilité à l'égard d'un projet destiné à déboucher sur l'extérieur.

Dans les projets réalisés, de nombreux élèves considéraient à l'origine la présentation publique comme superflue, mais ils se sont montrés fiers de leur travail, dès lors qu'un public extérieur s'y est intéressé. Dans plusieurs cas, les projets ont été repris par la presse, la radio et la télévision. En règle générale, les médias sont d'ailleurs tout à fait disposés à se faire l'écho d'un tel travail.

Il est enfin recommandé d'établir une documentation fouillée et systématique du travail réalisé pour les élèves eux-mêmes, leurs parents, tous ceux qui sont partie prenante. Elle permet de reconstituer le chemin parcouru dans tous ces détails, de montrer les succès, les difficultés surmontées ainsi que celles qui demeurent, pour que le projet fasse l'objet d'un débat ouvert et d'une réflexion enrichissante et communicable à d'autres (cf. *évaluation ** et *documentation **)

De tels projets enfin peuvent contribuer à la création d'un patrimoine de chaque établissement (cf. mémoire du projet *)

Rencontre

Nous entendons par là le fait que des élèves de différents pays se retrouvent en un même lieu géographique pour travailler en commun sur un même sujet (cf. le projet Marseille-Francfort / *le tiers-lieu **). Nous en réserverons donc l'usage par opposition à la notion d' « échanges » qui insiste elle plus sur l'accueil de l'un par l'autre.

Celle-ci n'est pas à nos yeux indispensable pour réaliser un projet d'échange de documents et de productions comme on l'a vu.

Dans le cas d'un projet d'échange et de rencontre entre le collège alsacien et l'établissement de type « Gesamtschule » (cf. le projet Hochfelden-Niederroden – première et deuxième formule), il y a eu deux « rencontres normales » (échanges d'élèves) et une rencontre en tiers-lieu. On peut y comparer pour un même contexte les avantages de l'un et de l'autre et surtout, les raisons qui ont amené à la mise en place d'une rencontre en tiers-lieu. Dans le cas du projet Marseille-Francfort, cette formule a été choisie dès le début. (cf. tableau récapitulatif des projets annuels entre 1993 et 1998)

Roman-photo

Il s'agit de l'un des genres, de l'une des techniques utilisées (cf. le projet Hochfelden-Niederroden, première formule). Ce genre de littérature populaire est plus répandu en France qu'en Allemagne, ce qui montre que la question du genre n'est pas seulement une affaire de technique mais relève aussi de phénomènes culturels. Il en va de même par exemple pour la « BD ».

Dans une histoire intitulée « Pour l'amour de la musique », les élèves évoquent les problèmes que rencontrent les jeunes dans leurs loisirs dans une petite ville de province quand ils ne disposent pas de local pour se rencontrer et de chaîne stéréo pour écouter leur musique. L'histoire de vol de la chaîne du collège n'est pas tant une histoire policière que la façon qu'ils ont choisi de parler de ces

problèmes qui leur tient particulièrement à cœur et dont ils veulent parler à leurs partenaires allemands.

La présence d'éléments de référence visuels fait que le sens des textes d'accompagnement est plus facilement accessible, même si ceux-ci véhiculent à leur tour d'autres informations à caractère socio-culturel. Comme cela s'est fait pour « L'amour de la musique », les textes peuvent être rédigés dans plusieurs langues, à la façon d'un sous-titrage et se prêtent à différentes formes d'utilisation, selon que les élèves les déchiffrent ou bien anticipent sur leur contenu à partir des images, les complètent, les varient, etc. Il est aussi facile de photocopier les photos ou de les projeter sous forme de diapos noir et blanc.

Pour conclure, notons enfin une particularité très intéressante du roman-photo : celui-ci de par sa nature hybride, liaison langue / image et surtout langue / corps permet de mettre en lumière les liens qui existent entre la langue et le langage corporel. Les élèves-lecteurs repèrent très vite les photos où le contenu linguistique et l'attitude corporelle, la mimique, le geste ne vont pas ensemble ou bien où le rapport est différent de ce qu'il serait dans leur langue maternelle. Pour les élèves qui font le roman-photo, il les amène à corriger, c'est-à-dire à expliciter la nature et le contenu de ce rapport. Par ce biais, cet aspect de la communication extra ou paralinguistique, souvent négligé en langue étrangère, devient accessible. Il est aussi plus facile de retenir une expression, une phrase en langue étrangère quand celle-ci « prend corps ».

Roman virtuel

Les techniques modernes de communication permettent d'écrire un « roman virtuel » réalisé par des classes de différents établissements situés dans différents pays mais dans une langue commune qui, normalement, est une langue vivante enseignée à l'école. L'OFAJ a proposé de telles démarches dans sa lettre électronique (cf. site Internet de l'OFAJ et <http://www.edu.francetelecom.fr/> « Roman virtuel »). La démarche est en tout point semblable à celle décrite dans le projet Hochfelden-Niederroden deuxième formule (« les espions surveillent le collège »). Un « maître », celui qui propose la démarche, gère le tout, propose un lieu : en 1999 il y avait la « Hallig Wissel » (sorte d'île en Mer du Nord, au large de la Frise septentrionale), suivie d'informations sur ces îles très particulières, susceptibles de provoquer l'imagination. Plusieurs personnages sont proposés parmi lesquels une classe participante doit en choisir un, par exemple, pour la Hallig Wissel, un pasteur protestant (un enseignant, un pêcheur, une famille avec un fantôme, une veuve qui loue des chambres à des touristes... La première tâche consiste à décrire au plus près ces personnages. L'un d'eux est « marié avec Christel, a 5 enfants (Paula...), il habite une maison retapée après le grand raz-de-marée de 1956 sur une des 5 « Warft »... Lors de la troisième étape, le « maître du récit » introduit un événement (menace de nouveau raz-de-marée). Ce qui est écrit par chaque partenaire est toujours mis en commun par le celui-ci qui peut, si cela lui semble nécessaire, ajouter ou modifier quelque chose pour que le roman puisse avancer).

Comment travailler là-dessus en classe ? Il y a plusieurs possibilités. L'une consiste à familiariser les élèves en classe avec la consigne et à donner comme devoir que chaque élève rédige 5 phrases à la maison. Au cours suivant, on fait lire toutes les phrases en notant au tableau sous forme de mots-clefs les idées importantes. Après on en discute pour savoir quel aspect on veut retenir ensemble pour la description qui sera envoyée au coordinateur du récit. Il est aussi possible de mettre en place 4 sous-groupes qui élaborent chacun de leur côté des fragments de texte. La réalisation varie selon les possibilités techniques de l'établissement (et des possibilités que des élèves ont à la maison). Les textes sont rédigés le cas échéant sous forme manuscrite, puis tapés une fois choisis et revus pour être envoyés en fichier attaché à un *courriel** au coordinateur. Chacun doit toutefois respecter la consigne et réutiliser les personnages décrits par les partenaires.

Le dispositif de travail est fort souple et permet de travailler avec un nombre plus ou moins grand de partenaires (de deux partenaires dans un contexte binational à plus, dans le cadre d'un projet Comenius, par exemple).

Techniques

Nous entendons par là les différentes formes de travail et de médiatisation utilisées pour élaborer les documents à expédier (cf. *carte postale* *, *bande dessinée* *, *collage* *, *courriel* *, *diapositives* *, *roman-photo* *, *jeux* *, *vidéo* *). Les techniques sont bien sûr très différentes d'un groupe à un autre et, selon la taille du groupe et la nature des activités, on aura affaire à des travaux individuels et de groupe distincts ou bien des tâches communes à tous. Ceux-ci ne pourront d'autre part pas toujours être réalisés pendant les cours (cf. *gestion du temps* *). Dans le cas de la vidéo par exemple, certains enregistrements ont été faits en dehors des horaires habituels et même pendant le week-end. Pour les collages, ceux-ci ont été réalisés en classe à partir de documents bruts collectés sous forme de devoirs à faire à la maison.

Télévision

Celle-ci est l'un des *thèmes de recherche* * retenus dans le cadre d'un projet entre le collège alsacien et la « Gesamtschule » allemande (cf. le projet Hochfelden-Niederroden deuxième formule). Il a donné lieu à la fabrication d'un montage vidéo. Notons au passage que les élèves français ont étudié la télévision en tant que phénomène culturel (consommation hebdomadaire, attitudes par rapport à celle-ci, problèmes éducatifs qui s'y rapportent) et aussi en tant que support médiatique ayant ses caractéristiques propres (aperçu général de la télévision française, de son style, des émissions d'information aux annonces publicitaires, et enfin une liste par ordre de préférence des émissions et des annonces publicitaires les plus appréciées du groupe).

La *rencontre* * en terrain neutre a donné lieu à une approche critique de ce thème sur un mode interculturel grâce à plusieurs groupes composés à égalité d'élèves français et allemands qui ont réalisé chaque soir un journal télévisé de 20 heures franco-allemand. On y trouve savamment combinées des informations dans les deux langues, des « reportages », des « interviews » et des éléments graphiques divers (dessins pour la météo, collages).

Pour ceux qui souhaiteraient utiliser la *vidéo* * dans un échange de documents, précisons que la France et l'Allemagne utilisent des systèmes différents pour la couleur et qu'en conséquence, tout document enregistré en SECAM et visionné en PAL perdra sa couleur et sera réduit à une version noir et blanc. Idem pour un original PAL passant en SECAM. N'hésitez donc pas à faire des essais avant d'entreprendre un tel travail. Certains organismes disposent d'un appareil permettant le repiquage dans l'autre système d'un système à l'autre. Renseignez-vous donc par exemple, auprès des CRDP et CDDP de votre région.

Thème de recherche / de travail

Avec un seul thème de travail, commun aux deux groupes, ce qui est observé, fait, dit ou écrit de part et d'autre peut être comparé. Voici quelques exemples de thèmes empruntés aux projets de coopération réalisés :

- « Notre école / la vôtre »
- « La fête »
- « La pierre »
- « L'habitat / la ville »
- « Les contes » (Ch. Perrault, les Frères Grimm)
- « Le bois, l'arbre, la forêt »
- « La communication publicitaire / l'image de la France et de l'Allemagne dans la publicité »

Il faut d'abord réussir à se mettre d'accord sur le choix d'un thème commun. L'expérience a montré que ce choix était étroitement lié à une culture éducative et pédagogique », propre à chaque pays, c'est-à-dire d'une part, à des traditions, des formes de pensée, des valeurs, d'autre part à l'environnement social et politique du moment.

Les élèves allemands proposent très souvent des thèmes écologiques, par exemple, ce qui n'est pas ou peu le cas du côté français. En revanche, le racisme et le chômage sont très présents chez ces derniers.

Lors des négociations sur le choix des thèmes, il est donc important de resituer chacun de ceux-ci dans son contexte, de montrer qu'un thème ne tombe pas du ciel et qu'il est l'expression d'une société. Cependant, on peut assister à une convergence des préoccupations : le thème « le bois, l'arbre, la forêt », qui fait suite à une coopération pédagogique longue de plusieurs années, constitue une sorte de synthèse entre les préoccupations écologiques des élèves allemands qui y ont participé et l'accent mis du côté français par la pédagogie Freinet sur l'élément « naturel ».

La définition du thème peut poser problème à l'intérieur même des groupes-partenaires et peut prendre du temps. L'enseignant ou l'équipe pédagogique doit s'y prendre suffisamment à l'avance pour en débattre avec le partenaire.

La consultation des élèves ne se révèle possible que dans le cadre d'une coopération déjà établie.

Pour une première tentative, les enseignants se référeront dans leur choix aux souhaits que les élèves ont pu exprimer plus ou moins clairement, sans toutefois forcément procéder à un travail systématique visant à faire émerger les thèmes possibles.

Chaque enseignant peut aussi faire un ensemble de propositions tirées de son programme d'enseignement. Les partenaires tenteront alors de se mettre d'accord sur un thème recoupant leurs préoccupations en soumettant les propositions réciproques au choix des élèves. Les propositions retenues en dernier lieu peuvent être ensuite affinées par les élèves en vue de l'échange de documents et de productions.

Le thème peut enfin avoir le caractère d'une technique, d'une perspective de travail, d'une « matrice ». Lors de la deuxième année de coopération entre le collège alsacien et son partenaire allemand, chaque groupe devait fabriquer un personnage-fétiche qui le représenterait. Les personnages devaient être échangés, puis se rencontrer pour entreprendre quelque chose ensemble, construire « une histoire franco-allemande ». Ce travail n'a malheureusement pas pu être poursuivi, le groupe allemand ayant refusé la consigne.

À titre de comparaison on pourra se référer au projet Marseille-Francfort où on retrouve les mêmes questions dans un autre contexte (rôle et choix du thème, implication des élèves, etc).

Thésaurisation

(Cf. documentation)

Tiers-lieu / lieu de rencontre

Cf. le projet Marseille - Francfort : le lieu/le tiers-lieu

Vidéo

Celle-ci a souvent été utilisée pour permettre aux élèves de se présenter et de faire connaissance, d'enregistrer des saynètes et des sketches à expédier, enfin pour un travail de réflexion et de création au cours d'une semaine de *rencontre* *

Les enregistrements vidéo supposent une certaine maîtrise de la technique (maniement de la caméra, problème de la qualité du son, etc.), mais les élèves sont enthousiastes et tout à fait en mesure de se lancer tout seuls après avoir été initiés, l'idéal étant bien sûr que cette initiation puisse se faire dans le cadre scolaire (club vidéo) ou à l'occasion de certains séjours en dehors de l'établissement (classes vertes, par exemple).

Un équipement minimal avec caméra et moniteur est nécessaire. On peut même réaliser des montages rudimentaires avec celui-ci, si on ne dispose pas de banc de montage facilement accessible. Si l'on fait exception de la question des systèmes de couleur utilisés, qui impose l'usage du noir et blanc au décodage (cf. *télévision* *), le reste ne pose pas de problème, dès lors qu'on utilise le même type de cassette (le plus souvent VHS). Entre temps, la diffusion de caméras reposant sur un système numérique offre de nombreuses possibilités nouvelles et simplifie aussi les manipulations techniques.

Si l'on fait appel à un tel support, c'est bien évidemment pour utiliser ses ressources propres, donc l'image mobile et le son combinés l'un à l'autre. Il faut éviter de préférence de trop filmer des documents fixes, ce qui provoque très vite la lassitude des élèves habitués à tout autre chose !

A titre de séquence très réussie, citons une présentation d'élèves qui se situait dans le cadre d'une histoire d'espions en train d'observer le collège considéré comme suspect du fait de ses relations de travail avec l'Allemagne !

La vidéo se prête en outre particulièrement bien à la documentation d'un processus que l'on peut ensuite reconstituer (élèves réceptionnant d'un envoi, réalisant des documents, enregistrements de jeux pendant une rencontre, etc.).

Bibliographie et ressources sur Internet : une sélection

Bibliographie sélective

La plupart des publications de l'OFAJ concernent ce thème. On les trouvera aisément sur le site Internet cité plus bas. Nous ne citerons que celles auxquelles nous nous référons explicitement dans le texte.

Académie de Nancy-Metz, - Inspection Académique de la Moselle / Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes : La Coopération transfrontalière de proximité / Grenzüberschreitende nachbarschaftliche Zusammenarbeit. Saint-Avold : Centre Transfrontalier de Documentation et de Formation pour l'Apprentissage de la Langue du Voisin (c/o Collège Jean de la Fontaine, rue de Liévin, F – 57500 Saint-Avold), octobre 1995, 294 p.

Cette documentation bilingue montre les difficultés (dont les aspects historiques) mais aussi les chances d'une coopération de proximité (enseignement de la langue du voisin, formation et formation continue des enseignants etc.) Un chapitre traite explicitement de la rencontre (p. 212-248) comme l'un des fondements de l'enseignement de la langue du voisin. Bibliographie.

Alix, Christian / Bertrand, Gilles (Ed.) : Pour une pédagogie des échanges. Le Français dans le monde, Numéro spécial, Paris, février/mars 1994, 192p. ISSN 0015-9395

Les 36 articles couvrent les aspects les plus divers des rencontres et échanges regroupés en quatre grands chapitres : 1. La rencontre, avec qui, pourquoi ? 2. Façons de se rencontrer, manières d'échanges 3. Entre ouverture à l'autre et fermeture sur soi 4. Se former à la pédagogie des échanges. La diversité des démarches proposées et des points de vue exposés stimule la réflexion aussi bien qu'elle invite à modifier sa propre pratique. La bibliographie offre d'excellentes possibilités d'approfondissement.

Alix, Christian et al. : La pédagogie des échanges - Buts et moyens de la formation des enseignants. Se rencontrer pour se former – Se former à se rencontrer. Conseil de l'Europe, Strasbourg 1993, 65 p. = Publication du Groupe de Recherche Européen sur la Formation aux Echanges Scolaires (GREFES) de l'Association Européenne des Enseignants (AEDE).

Cette brochure décrit une recherche en formation et une méthodologie de formation à la pédagogie de l'échange et de la rencontre élaborée en commun, expérimentée dans différents pays européens et ensuite évaluée par un groupe international de formateurs. L'originalité de la démarche vient de ce qu'il ne s'agit pas d'un modèle national transféré ensuite dans un autre contexte mais de l'intégration, dès le stade de la conception, d'éléments de contextualisation. Les concepteurs, en tant qu'équipe d'animation, ont ensuite expérimenté dans chacun des contextes les propositions méthodologiques, mises en place en fonction des données spécifiques du système de formation national puis les ont évaluées.

Alleman-Ghionda, Cristina (Sous la direction de) : Éducation et diversité socio-culturelle. Paris : L'Harmattan 1999, 313 p.

Les textes ont en partie été présentés oralement dans le cadre du Congrès de l'ARIC au symposium « éducation interculturelle » à l'Université de Saarbrücken (Sarrebuck) en 1994. On y trouve des textes très riches sur différentes questions de l'éducation interculturelle concernant aussi l'organisation des échanges. Le texte de D. Feldhendler : Formation à la relation interculturelle par des approches psychodramatiques et dramaturgiques (p. 249-264) et de O. Lüdemann / C. Mustacchi : Masques, paroles et théâtre : un potentiel interactif de langues interculturels (p. 265 – 292) sont très stimulants pour les rencontres de jeunes qui n'apprennent pas (encore) la langue de l'autre comme langue vivante.

Alvarez De Eulate, Evangelina / Del Rey Belinchon, Juan : De la vidéo-correspondance au roman-photo. In : Le Français dans le Monde, Numéro 282, Juillet 1996

Cette expérience entre l'Instituto Bachillerato Leopoldo Cano de Valladolid (Espagne) et le Collège Sévigné de Gagny (France) a été réalisée dans le cadre du programme Lingua.. Elle est partie d'un stage de vidéo-correspondance pour mettre en place un projet qui, s'appuyant sur l'échange de lettres vidéo, a été élargi à une production de roman-photo. Ce type de document, qui ne requiert pas de matériel important, était parfaitement réalisable dans le cadre d'une coopération. C'est ainsi que les deux équipes ont fait produire deux romans-photos, chacun en deux versions, française et espagnole, soit quatre romans-photos au total.

Bauer, Siegfried (Eds.): *Brücken schlagen, Creare ponti, Crié liams. Partnerschaften zwischen Klassen mit verschiedener Unterrichtssprache*. [Parténariat entres des classes de différents langues d'enseignement] Bozen: Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe (Runkelsteinerstr. 8, I - 39100 Bozen/Bolzano/Bulsan) 1997, 207 p.

Ce recueil de textes de la Région trilingue (Allemand, Italien, Ladin) du Haut-Adige (Tirol du Sud) en Italie fournit de nombreuses idées pour une coopération et des échanges entre des classes d'une région frontalière où le problème d'une mutuelle compréhension se pose très fort.

Bertoletti, Maria Cecilia: Nous, vous, ils... : stéréotypes identitaires et compétence interculturelle. In : *Le Français dans le Monde*, Numéro 291, Août/Sept. 1997

Nous, vous, ils... ou comment débusquer les stéréotypes réciproques sur l'identité nationale de différents pays par un jeu de documents, d'activités et de regards croisés et (pro)poser ainsi une modeste pierre à la construction d'une compétence interculturelle. Dans le cadre d'un enseignement/apprentissage d'une compétence communicative en langue étrangère ou seconde, la compétence culturelle est de toute évidence un objectif essentiel. Mais comment cette compétence interculturelle peut-elle être atteinte en milieu scolaire ? Comment bâtir un curriculum dont elle soit la cible finale ? Sur quelle progression, à partir de quels matériels ?

Bilan et perspectives des échanges scolaires. Actes du colloque à Barcelone 13-17 mars 1991 (EDS : *Commission des Communautés européennes, Task Force Ressources Humaines*) Bruxelles : 1991 (TFRH / 312-91), 196 p

Les actes de ce colloque présente les réflexions et les propositions de la Commission Européenne avec quelques objectifs, de courtes présentations de différents projets dans leurs démarche et avec les différents partenaires. Les textes des travaux de groupes ainsi que les compte-rendus des tables rondes donnent une bonne idée des différents points de vue et des démarches. Les conclusions restent intéressantes, même si certains aspects sont dépassés.

Brunet, Ana: Récits de voyage : contact et perception de l'altérité. In : *Le Français dans le Monde*, Numéro 283, Août/Sept. 1996

Les considérations sur le genre littéraire du récit de voyage ont conduit les auteurs à se demander si les récits que les élèves font de leurs voyages à l'étranger ne fourniraient pas des renseignements précieux. Comment savoir ce qui se passe dans leur tête au contact d'une culture différente ? Comment un adolescent de notre époque vit-il la relation avec « l'autre » ? Comment cette expérience est-elle ressentie, avec quelles joies, avec quelles inquiétudes ou quelles angoisses, avec quels résultats ?

Caré, J.M. / Dubos, J.L. / Irlande, J.: « Mesdames et Messieurs, Bonsoir !... », Simulation d'un journal télévisé, Paris : BELC, 1979

Un travail très intéressant sur la culture télévisuelle française dans sa démarche et ses réflexions proposées même si il date.

Colin, Lucette / Müller Burkhard: *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos 1996, 297 p.

L'ouvrage regroupe 19 articles d'auteurs français et allemands qui y rapportent leurs expériences tirées d'un travail dans le cadre de l'OFAJ. Une partie traite de l'apprentissage de la différence, la suivante des supports pédagogiques comme construction d'une médiation avec la culture

étrangère, la troisième des pratiques et des formes de la pédagogie des rencontres internationales et la dernière de la diversité des perspectives en matière de formation interculturelle et leurs enjeux. Un article de Ewald Brass qui a longtemps dirigé le Bureau « Recherche sur les échanges » de l'OFAJ conclut le tout.

Conseil de l'Europe / Conseil de la Coopération culturelle : Histoires sans frontières : guide pratique pour les projets pilotes internationaux sur l'histoire dans les écoles en Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe 1996, 59 p. (CC_EC/HIST (96)2

Les frontières n'ont pas cessé de bouger en Europe. Cette évolution a des conséquences pour l'enseignement de l'histoire. L'histoire enseignée dans le cadre d'un système national a tendance à être dominée par l'histoire « nationale ». C'est pour cela qu'une approche internationale de l'enseignement de l'histoire serait souhaitable pour rendre compte plus objectivement des faits ou des périodes historiques. L'objectif du guide est de dégager des approches innovatrices dans ce domaine et de formuler des recommandations pratiques à l'intention des concepteurs de programmes et des enseignants.

van Daal-Hartong, A.-M./ Coyle, Doreen, Evertsson, John : Portes ouvertes. Guide pratique des échanges scolaires (Fédération Internationale des Professeurs de Français - Commission Europe de l'Ouest) Sèvres 1987 304 p.

On trouve dans ce livre, bien qu'ancien, beaucoup de suggestions et d'idées pour un échange dans le cadre de l'enseignement d'une langue vivante visant surtout à motiver les élèves à l'apprentissage de celle-ci.

Demorgon, Jacques / Lipiansky, Edmond Marc (Sous la direction de) : Guide de l'interculturel en formation. Paris : Retz 1999, 349 p.

Ce guide comporte des textes de 27 auteurs. Il est organisé en trois grands chapitres 1) Situer les problématiques interculturelles, 2) Interpréter les communications interculturelles et 3) Intervenir dans les relations interculturelles. Il se présente de manière didactique en proposant des textes explicatifs ou des exemples en version originale et en donnant des références pour l'approfondissement. Il peut être utile pour se préparer comme aussi dans le cas de problème ; malheureusement il y manque un registre de mots-clés.

Echanges scolaires multilatéraux et interculturels. Propositions pour une formation d'opérateurs d'échanges. Luxembourg : Ministère de l'Education Nationale. 1995, 175 p.

Dans le cadre d'un programme LINGUA, cinq instituts (dont le Centre International d'Études Pédagogiques/CIEP de Sèvres) qui offrent des formations continues, ont travaillé sur « les échanges scolaires multilatéraux et interculturels ». La publication présente une description du projet et propose des modules de formation (re)groupés sous trois rubriques : l'échange scolaire multilatéral, l'interculturel et la conduite de projet. On y trouve des propositions d'évaluation et une bibliographie.

Eriksen Terzian, Anna : Vidéo et pédagogie interculturelle. Paris : Antropos, 206 p.

À l'origine, une expérience d'échange scolaire dans le cadre d'un projet d'action éducative qui s'est servi de la vidéo comme moyen de communication entre les jeunes Danois et Français et comme médiateur entre la culture scolaire et la culture des jeunes. L'auteur propose une réflexion sur des méthodes et des pratiques éducatives qui prennent en compte la complexité culturelle des élèves et montre la spécificité de la vidéo comme outil pédagogique.

Hall, Jenny : Les échanges scolaires : un outil pour la compréhension mutuelle dans une société multiculturelle. Rapport Général de la 6e conférence du réseaux sur les liens et les échanges scolaires à Soleure, Suisse, 5-7 octobre 1995. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1996 DECS/SE/Sec(96)10, 64 p.

La conférence a examiné comment les échanges scolaires pouvaient contribuer à favoriser la promotion des « valeurs » afférentes aux Droits de l'homme, à la citoyenneté, à la compréhension et au respect mutuel dans une société multiculturelle.

Kattiyapikul, Sompid : Éduquer la perception interculturelle. In : *Le Français dans le Monde*, Numéro 294, Janvier 1998

La première étape à franchir dans un cours de français du tourisme, c'est de sensibiliser les apprenants par une approche interculturelle. L'objectif initial de cette démarche est « l'ouverture à la différence ». Elle privilégie ainsi la relation entre la culture maternelle de l'élève et la culture enseignée. Elle consiste à faire découvrir une démarche d'interprétation de la différence culturelle : prise de conscience des effets de la stéréotypie, découverte des capacités à assumer les situations de dysfonctionnement et de malentendus culturels dans la communication... L'apprenant doit être conscient que la perception, la compréhension et l'interprétation sont déjà des éléments essentiels dans la communication entre locuteurs de même langue maternelle : elles seront d'autant plus importantes entre locuteurs de langue et de culture différentes.

Kodron, Christoph / *Kubina*, Christian / *Kuhley*, Horst : Ecoles d'Europe en Hesse, un vaste modèle innovatif ; enquête pour l'Observatoire Européen des Innovations en Education et en Formation. Frankfurt a.M. : DIPF 1998 ; 112 p., Présentation : Deutsch, English, français) (INTERAGLA-DOKUMENTATION 18) ISBN 3-88494-200-X, aussi au WWW sous : http://www.inrp.fr/Acces/Innova/Savoirs_nouveaux/Etudes_de_cas/Apprentissage_langues/Allema_gne_2_02_page_totale.htm

La mise en place et l'évolution du modèle des «Ecoles d'Europe en Hesse» [Europaschulen in Hessen] est décrite ici à partir des centres d'intérêt et d'une grille de lecture de l'Observatoire de l'innovation en Europe et mise en relation avec différents modèles d'innovation. La présentation du pilotage et du suivi scientifique sert d'introduction avant de se pencher sur les innovations importantes en matière de contenu et d'organisation dans le cadre des Ecoles d'Europe. On y aborde le problème des « écoles associées » et les effets démultiplicateurs du modèle sur d'autres établissements ainsi que l'évaluation provisoire de cette innovation et ses perspectives à plus long terme. Une bibliographie permet d'accéder à de plus amples informations.

Lectures croisées = Jugendliteratur im Austausch : des échanges scolaires binationaux et interdisciplinaires sur les livres de jeunesse français et allemands. Montpellier : CRDP / Frankfurt am Main : Institut français 1996, 161 p.

Cette brochure présente une série intéressante de projets franco-allemands qui ont tous en commun d'utiliser la littérature de jeunesse comme référence et comme support (bilingue).

Lieberman, Myrtha / *Molinié*, Muriel. Trajectoires biographiques et espace théâtral : In : *Le Français dans le Monde* ; Numéro 288 ; Avril 1997 :

Partir d'un atelier d'écriture autobiographique et passer du récit écrit des actions à l'action théâtrale : tel était le projet proposé par l'atelier « De l'écriture à la mise en scène du récit », dans le cadre du stage d'été 1996 du Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation (BELC/CIEP) à Caen. Il s'agissait de transposer au théâtre l'étonnant mélange imaginaire et historique qui imprègne la mémoire en partant de cultures maternelles en langue étrangère pour parvenir à une réalisation collective. Sous le titre « Raconte-toi mon histoire », cette réalisation s'est traduite dans un spectacle présenté en fin de stage.

Mairesse, Paul : Multimédia : intégration à la classe de langue. In : *Le Français dans le Monde*, Numéro 297, Août/Sept. 1998.

L'une des façons de dépasser les limites de l'ordinateur tout en profitant pleinement des avantages du travail en autonomie (souplesse, responsabilisation de l'apprenant, exploitation efficace des ressources dont on dispose, gain de temps pour les activités nécessitant la présence des acteurs de l'enseignement institutionnel), c'est d'intégrer la médiathèque et ses outils multimédias à la pratique de classe. L'exemple d'intégration proposé ici repose sur trois types d'activités : - une

séquence d'activité multimédias extraite de faits divers, pratiquée en autonomie par chacun des apprenants en médiathèque ; - des activités préparant en classe au travail en autonomie ; - des activités prolongeant en classe le travail en autonomie. Les activités de classe reposent sur des fiches d'exercice et/ou des photocopies de documents étudiés en autonomie ou de documents en rapport étroit avec ces derniers.

Ministère de l'Education nationale de la recherche et de la technologie (Eds : Didier Paris): *Passeport, Guide des échanges éducatifs internationaux*. Marseille : CNDP/CRDP (31, boulevard d'Athènes, 13232 Marseille Cedex 01) (ISBN CRDP : 2-86614-356-6), 1999, 46 p.

Textes utiles pour les directeurs d'établissement et les enseignants qui visent ou veulent s'informer sur ce thème. On y trouve des explications sur les possibilités dans le cadre binational (par exemple de l'OFAJ) ou multilatéral (comme ceux de l'Union européenne Comenius, Leonardo...) et les références aux textes officiels.

Navet-Arduin, Odile (dir) : *Pédagogie sans frontières : guide à l'usage des enseignants*. Lille : CRDP de L'Académie de Lille (3, rue Jean Bart, 59018 Lille) 1998, 160 p.

Destiné aux responsables d'établissements, ce guide a pour objectif de répondre au besoin de proposition en matière de correspondances scolaire, de voyages, d'appariements d'établissements et de stages en entreprises à l'étranger. Annexés sur disquette, on trouve les textes officiels concernant la pédagogie des échanges et une liste par pays des organismes concernés.

Organiser des échanges éducatifs, AEDE, (resp. de la rédaction J. Kummetat) : Paris : Hachette éducation, Nouvelles approches - Pédagogie pour demain, 1993 (aussi : *European Educational Exchanges*, a Manual. Amsterdam : Meulenhoff / Herning Educatief : Forlaget Systeme / Dublin : Folens Publisher : 1993, 96 p. ISBN : 90 280 65202)

La mise en commun d'expériences d'échanges d'un groupe de l'Association Européenne des Enseignants (AEDE) donne une définition des échanges et des objectifs avant de fournir des renseignements pratiques généraux portant sur l'échange, sur les échanges à distance, les échanges physiques. D'autres exemples sont décrits comme la télécopie, les cassettes audio et vidéo et le mel/email/courriel.

Ouellet, Fernand (Sous la direction) : *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture 1995, 543 p. (ISBN : 2-89224-253-3)

Les textes ont en majorité été présentés oralement dans le cadre du Congrès de l'ACFAS à l'Université de Sherbrooke en 1991 et à l'Université de Montréal en 1992. Ce recueil est organisé en trois parties avec des sous-groupes. On trouvera les plus intéressantes pour notre propos dans « L'apprentissage en coopérant » : M. Pagé : Apprendre en coopération en milieu hétérogène ; F. Ouellet : Apprentissage en coopération et échec scolaire ; C. Évangéliste / M. Sabourin / C. Sinagra : Une expérience de pédagogie coopérative au primaire ; et dans « La pédagogie de l'échange scolaire » N.M. Jusselin : L'introduction d'une perspective à l'école secondaire en région rurale ; S. Fahmy : L'échange scolaire comme outil de motivation : expérience au secondaire.

Papi, Maria Grazia : *L'appariement, un pari à faire*. In : *Le Français dans le Monde*, Numéro 294, Janvier 1998

Renforcer la motivation des élèves de 15 à 18 ans, susciter leur enthousiasme, faire en sorte que la volonté d'apprentissage naisse réellement. Autant de questions auxquelles essaie de répondre le récit de l'expérience d'échanges réguliers entre le lycée de Pontassieve, près de Florence (Italie) et celui de Déville-lès-Rouen (France).

Salvatori, Elena (Coordination) : *Le plaisir de partager. Un partenariat scolaire européen « Intégration et multiculturalisme en Europe »*. avia : Ibis/Como 1995, 158 p.

Huit établissements dans sept pays européens sont impliqués dans ce projet éducatif : Analyse de la place de l'immigration en Europe, étude des situations liées au multiculturalisme et à la représentation des « autres » dans les différents contextes.

Trait d'union : Die Zeitschrift für Jugendaustausch / La Revue des échanges scolaires / La rivista sugli scambi scolastici / The Youth Exchange Review (ISSN 1010-6014).

De par situation plurilingue et sa structure fédérale, la Suisse a mis de longue date en place une politique et une pédagogie des échanges très développée. Cette publication régulière de la *Fondation helvétique pour les échanges de jeunes* est une excellente source pour tout ce qui est relatif aux échanges (élèves, enseignants, apprentis) et fournit de bons exemples de pratique d'échange et de rencontre aux différents niveaux scolaires, des propositions pratiques ou des réflexions. Les articles cités ici renvoient directement au texte.

Tschoumy, Jacques-André (Ed.) avec la collaboration de Françoise Buffet, Sylvia Mitteregger et Gérard de Puymège : Vers une (re)connaissance des échanges ? Couset (Fribourg) Suisse : Deval et Institut de Recherche et Documentation Pédagogique/IRD P 1992.

Il s'agit de réflexions issues de la journée d'information « Échanges d'enseignants – Échanges d'élèves » organisée à Genève le 28 novembre 1991 s'adressant aux élèves, aux étudiants et aux professeurs. Le but est d'intensifier les échanges et de faire des propositions d'amélioration des échanges pour ainsi arriver à de nouvelles formes d'apprentissages. La bibliographie et le document en annexe permettent un approfondissement de la réflexion.

Weiss, Franz-Karl : Les classes européennes du patrimoine, facteur de compréhension des cultures. (70ème séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants, Donaueschingen 6-11 nov. 1995. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle 199768 p. (DECS/SE/BS/Donau (95) 4.

La philosophie et la définition des « classes européennes du patrimoine » y sont exposées. Il s'agit de familiariser les enseignants à une méthode pédagogique dont la nouveauté réside dans des échanges scolaires avec des élèves de deux ou trois pays différents qui travaillent une semaine sur un thème culturel européen présentant un intérêt pour tous.

Ressources sur Internet – quelques repères et adresses utiles

En France

<http://www.ofaj.org>

Serveur de l'Office franco-allemand de la Jeunesse offrant différentes informations portant sur les séminaires, les échanges, les formations. On y trouve toutes les publications de l'OFAJ et une liste bien fournie de liens Internet, entre autres de toutes les académies en France et des Länder en Allemagne .

<http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/allemand/adeaf/>

Une bonne adresse pour les germanistes

<http://www.educasource.Education.fr/>

Serveur du ministère offrant matériaux, informations, en partie uniquement accessible au personnel de l'Éducation Nationale.

<http://www.cndp.fr/accueil.htm>

Centre National de Documentation Pédagogique : publications, matériaux, vidéos ...

http://www.ciep.fr/echanges/cgi/prat_echange.php3

Le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) de Sèvres comprend entre autres un département internationalisation du système éducatif - DISE qui fournit nombre de services pour aider à la résolution de questions techniques et offre aussi d'importantes ressources dans le domaine de la pédagogie des échanges pour construire, conduire et mener à bien un projet d'échange ou de correspondance tout en participant à un dispositif de travail en réseau.

<http://www.socrates-france.org/>

Agence nationale en France pour le programme Européen Socrates qui inclut Comenius pour les établissements scolaires

<http://www.cemea.asso.fr/accueil.html>

Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active offrent dans 30 centres, entre autres, des séminaires et formations qui sont très utiles pour les échanges.

<http://adece.u-strasbg.fr/>

L'Association pour le Développement des Échanges et de la Comparaison en Éducation s'intéresse à l'approche comparative en éducation, à l'approche internationale des problèmes éducatifs et aux échanges scolaires et universitaires.

En Allemagne et en Autriche

<http://www.kmk.org>

Présentation (en allemand et partiellement en anglais) de la Conférence permanente des Ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles des Länder en République fédérale d'Allemagne (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland ; souvent abrégée en " Kultusministerkonferenz " ou en sigle : " KMK "). On y trouve les adresses de tous les Ministères.

<http://www.kmk.org/pad/home.htm>

Le Service de la KMK pour les échanges (Pädagogische Austauschdienst (Sigles : PAD) im Sekretariat der Kultusministerkonferenz) qui offre des services pour des échanges d'enseignants ou d'élèves ou aussi pour des jumelages.

<http://www.kmk.org/aktuell/home.htm>

On y trouve les dates des vacances dans les Länder de la République Fédérale d'Allemagne.

<http://www.bmbwk.gv.at/start.asp>

Ministère de l'Éducation autrichien.

<http://www.eduserver.de>

Meta-serveur, coordinateur et point de départ pour beaucoup de serveurs en éducation offrant des ressources pour l'enseignement, des adresses, des établissements, un calendrier de manifestations dans le secteur éducatif multilingue, etc.

<http://www.kmk.org/aufq-org/home.htm>

On y trouve les ministères des Länder dans la République Fédérale d'Allemagne.

<http://www.paed.com>

Pédagogie alternative (correspondant à peu près aux Centres d'enseignement aux méthodes actives/CEMEA).

<http://www.dipf.de>

Informations sur l'enseignement dans beaucoup de pays (= INES), calendrier des événements pour les sciences de l'éducation, les politiciens et administrateurs en éducation, etc.

<http://www.goethe.de>

Institut Goethe: beaucoup de ressources pour l'enseignement de l'allemand langue étrangère.

<http://members.tripod.de/scionescio>

Projet intéressant combinant échange scolaire et formation d'enseignants (en Allemand).

<http://www.buchhandel.de>

en haut à gauche: Liste des publications en vente en Allemagne : VBL, (possibilité de commande).

http://eduserver.de/termine/termine_ausgabeliste_f.html

Calendrier des manifestations, incluant des offres de formations, offert par le Deutscher Bildungsserver (Ressources de l'Enseignement Allemand).

Europe et autres

http://www.echanges.ch/franz/index_f.html

Fondation suisse pour les échanges, serveur très riche, entre autres articles, recherche de partenaires pour écoles en Suisse.

<http://www.coe.int/T/F/Coop%E9ration%5Fculturelle/%C3%89ducation/Langues/>

Site du Conseil de l'Europe qui comprend des travaux, des recherches et des projets dans le domaine de L'Éducation à la citoyenneté démocratique, de l'Enseignement de l'Histoire, des Langues, de l'Enseignement Supérieur, des Partenariats pour le renouveau de l'éducation et de la Formation du personnel éducatif

Pour ce qui est du domaine de l'enseignement des langues en particulier et des travaux et initiatives qui s'y rattachent voir Le Centre Européen des Langues Vivantes/European Centre for Modern Languages de Graz (Autriche)

<http://www.ecml.at/>

qui organise des ateliers et des conférences qui traitent des aspects les plus variés de l'enseignement des langues ainsi que ceux de la formation des enseignants de manière générale. Un autre objectif essentiel est de diffuser les idées et les pratiques qui en résultent. Les pays participants s'engagent donc à assurer la diffusion des résultats obtenus dans les ateliers. Le Centre européen pour les langues vivantes de son côté soutient également les contacts et la coopération entre les participants et aide à la mise en place de réseaux nationaux dans le domaine de la politique des langues.

Et surtout les travaux sur la démarche du Portfolio européen des langues

[http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=F&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/welcomef.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=F&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcomef.html)

Information sur la démarche du Portfolio européen des langues, une contribution pour une citoyenneté européenne démocratique valorisant les savoirs linguistiques des élèves.

<http://europa.eu.int/comm/Éducation/socrates/download.html>

On y trouve toutes les textes actuels, y compris les documents d'application pour les programmes Européens (Socrates, Comenius...), aussi en langue française.